Niveau(x) d'enseignement: 3 Numéro EDUQ : 8370370
Centre d'intérêt: 260

Lanctôt, Yves.

Programme d'intégration scolaire et sociale de jeunes déficients(es) moyens(es) : rapport final / [responsable du projet, Thérèse L. Paquette ; chercheur attitré, Yves Lanctôt]. -- [LaSalle] : Commission scolaire du Sault-Saint-Louis, 1981.
270 p. en pag. multiple : graph. ; 28 cm.

Comprend des bibliogr.

Cote Dewey: / Cote LC: /

Descripteur(s): *Enfant handicapé *Déficient mental *Adaptation scolaire *Intégration scolaire *Développement du langage *Développement psychomoteur *Développement social *Primaire (Niveau)

L'étude vise à évaluer les progrès accomplis par des enfants déficients moyens soumis à un programme de scolarisation dans les domaines suivants: l'acquisition d'un langage fonctionnel; le développement psychomoteur général; l'acquisition des habiletés sociales en rapport avec le développement de l'autonomie personnelle et des échanges adéquats avec les pairs. Le projet a pour objectif de favoriser l'intégration des enfants handicapés au milieu scolaire régulier.

Le projet a été réalisé en 1980-1981 auprès d'un groupe de dix enfants de la commission scolaire du Sault-Saint-Louis. Ces enfants, qui en sont à leur deuxième expérience de scolarisation, sont âgés de cinq à dix ans. Il s'agit de déficients moyens pour la plupart institutionalisés et ne souffrant pas de difficultés motrices majeures. Le document décrit le projet d'intervention, les divers types d'intervention et leurs objectifs, enfin le schème d'évaluation. Des instruments d'intervention et d'évaluation sont reproduits en annexe.

Le projet a rencontré un accueil positif auprès des divers intervenants: élèves, parents, enseignants. L'attribution de ressources destinées à favoriser le développement intégral et optimal des élèves a donné des résultats positifs. Des réaménagements dans les programmes ont été effectués en cours d'année et des recommandations sont faites quant à la création d'une école transitionnelle pour les enfants déficients moyens et graves.

Type de document: r
Région(s) administrative(s): 063
Financement: Bénéficiaire - Commission scolaire du Sault-Saint-Louis
Organisme(s) source(s) - MEQ-DGDP
Programme(s) de subvention - Projet-pilote
Auteur de l'analyse: ar

RAPPORT FINAL

PROGRAMME D'INTÉGRATION SCOLAIRE ET SOCIALE DE JEUNES DÉFICIENTS(ES) MOYENS(ES)

D.U. #17

123

AOÛT 1981

TABLE DES MATIÈRES

		page
Feuille synthèse de présentation du rapport		1
Description sommaire de l'expérimentation réalisée jusqu'à ce jour		ii
1.	Titre du projet	1
2.	Commission scolaire	1
3.	Membres de l'équipe de recherche	1
4.	PLAN DE LA RECHERCHE	
4.1	Modèle d'organisation	2
4.1.1	Identification des difficultés des élèves concernés par ce projet	2
	A. Difficultés générales	2
	B. Remarques spécifiques	8
4.1.2	Nombre d'élèves en fonction des difficultés énumérées précédemment	9
4.1.3	Groupe d'âge et Sexe	9
4.1.4	Localisation des sujets en fonction de leurs pairs de secteur dit "régulier"	10
4.1.5	Organisation physique et humaine de l'école et de la classe	10
4.1.5.1	Organisation physique de l'école	14
4.1.5.2	Organisation humaine de l'école	14
4.1.5.3	Organisation physique des classes 6-7-8 ans ("forts" et "faibles")	20
4.1.6	Intervenants(tes) - Fonction et Disponibilités	20
4.1.6.1	Enumération	21
4.1.6.2	Description	24
4.1.7	Assiette-horaire	26
4.1.8	Facteurs géographiques	26
4.1.8.1	Territoire desservi par l'école	26
4.1.8.2	Transport scolaire	26
4.1.9	Ententes de services avec le ministère des Affaires sociales du Québec	26
4.1.9.1	Le comité conjoint	28
4.1.9.2	Les ententes Ecole-Centre d'accueil	29
4.1.9.3	Remarques	32
4.1.9.4	Ententes avec des organismes au ministère de l'Education..	32
	i. Stagiaires	33
	ii. Stagiaires universitaires	

TABLE DES MATIÈRES

		page
Feuille synthèse de présentation du rapport		1
Description sommaire de l'expérimentation réalisée jusqu'à ce jour .		ii
1.	Titre du projet	1
2.	Commission scolaire	1
3.	Membres de l'équipe de recherche	1
4.	PLAN DE LA RECHERCHE	
4.1	Modèle d'organisation	
4.1.1	Identification des difficultés des élèves concernés par ce projet	2
	A. Difficultés générales	2
	B. Remarques spécifiques	2
4.1.2	Nombre d'élèves en fonction des difficultés énumérées précédemment	8
4.1.3	Groupe d'âge et Sexe	9
4.1.4	Localisation des sujets en fonction de leurs pairs de secteur dit "régulier"	9
4.1.5	Organisation physique et humaine de l'école et de la classe	10
4.1.5.1	Organisation physique de l'école	10
4.1.5.2	Organisation humaine de l'école	14
4.1.5.3	Organisation physique des classes 6-7-8 ans ("forts" et "faibles")	14
4.1.6	Intervenants(tes) - Fonction et Disponibilités	20
4.1.6.1	Enumération	20
4.1.6.2	Description	21
4.1.7	Assiette-horaire	24
4.1.8	Facteurs géographiques	26
4.1.8.1	Territoire desservi par l'école	26
4.1.8.2	Transport scolaire	26
4.1.9	Ententes de services avec le ministère des Affaires sociales du Québec	26
4.1.9.1	Le comité conjoint	26
4.1.9.2	Les ententes Ecole-Centre d'accueil	28
4.1.9.3	Remarques	29
4.1.9.4	Ententes avec des organismes au ministère de l'Education..	32
	i. Stagiaires	32
	ii. Stagiaires universitaires	33

		page
4.1.10	Problématique organisationnelle	34
4.1.11	Les objectifs de l'organisation	35
4.2	Les objectifs précis du projet	37
4.2.1	Objectif général	37
4.2.1.1	Opérationnalisation de l'objectif (étapes de réalisation)	37
4.2.2	Objectifs spécifiques	
4.2.2.1	Dans le domaine du langage	38
4.2.2.2	Dans le domaine de la motricité	39
4.2.2.3	Domaine des comportements sociaux adaptés	39
4.2.3	Objectif connexe	40
4.3	Hypothèse générale	40
4.3.1	Les hypothèses spécifiques	40
4.4	Elaboration du modèle d'intervention	40
4.4.1	Langage	41
4.4.1.1	Problématique	41
4.4.1.2	Objectifs de l'intervention	41
4.4.1.3	Description de l'intervention	42
4.4.2	Motricité	54
4.4.2.1	Problématique	54
4.4.2.2	Les objectifs de l'intervention	54
4.4.2.3	Description de l'intervention	55
4.4.3	Adaptation sociale	58
4.4.3.1	Problématique	58
4.4.3.2	Les objectifs de l'intervention	58
4.4.3.3	Description de l'intervention	59
4.4.4	Objectifs connexes	66
4.4.4.1	Problématique	66
4.4.4.2	Objectif de l'intervention	66
4.4.4.3	Description de l'intervention	67
4.4.4.4	L'intervention auprès de la déficience - remarques générales	68
4.4.4.5	Du "retard" de l'évolution du déficient	68
4.4.4.6	L'intervenant et le déficient	69
4.4.4.7	L'observation de l'enfant	73
4.4.4.8	Planification des activités	75
4.4.4.9	Organisation physique matérielle	76
4.4.4.10	Limites comportementales	77
4.4.4.11	Remarques supplémentaires	80
4.4.4.12	Année 1980-1981 par rapport à l'année 1979-1980	80
4.5	Evaluation du modèle d'intervention et d'organisation ...	81
4.5.1	Moyens d'évaluation	81
4.5.1.1	Evaluation préalable à l'admission au programme 4-5 ans ..	81

		page
4.5.1.2	Evaluation en langage et communication	82
4.5.1.3	Evaluation en psychomotricité	82
4.5.1.4	Evaluation des comportements sociaux adaptés	83
4.5.2	Résultats	83
4.5.2.1	Modification du programme du groupe "faible"	83
4.5.2.2	Langage	86
4.5.2.3	Motricité	88
4.5.2.4	Comportements sociaux adaptés	90
4.5.2.5	Domaine de l'académique	91
4.5.3	Analyse et interprétation	93
4.5.3.1	Langage	93
4.5.3.2	Motricité	96
4.5.3.3	Comportements sociaux adaptés	96
4.5.3.4	Domaine de l'académique	99
4.6	Remarques supplémentaires	100
5.	IMPACT SOCIAL	
5.1	Moyens d'information utilisés	103
5.1.1	Information aux enseignants	103
5.1.2	Information aux parents	103
5.2	Attitudes	103
5.2.1	Attitude des parents	103
5.2.2	Attitude des enseignants	103
5.2.3	Attitude du milieu environnant	104
6.	RECOMMANDATIONS	104
7.	BIBLIOGRAPHIE	106
8.	BUDGET	111
9.	IDENTIFICATION	111
10.	RESOLUTION	111

LISTE DES ANNEXES

"A" ..... Résultats individuels --- Juin 1980-Juin 1981
Evolution psycho-neuro-perceptivo motrice

"B" ..... Horaire de groupes

"C" ..... Bulletin utilisé

"D" ..... Organigramme Secteur déficience -
Commission scolaire du Sault-Saint-Louis

"E" ..... Plan situationnel des programmes -
Ecole transitionnelle Provost et Ecole Sainte-Catherine-Labouré

"F" ..... Quelques exemples de fiches de contrôle journalier et/ou hebdomadaire

"G" ..... Relevé cumulatif des acquisitions de l'élève
- Langage oral
- Ecriture
- Mathématique
- Sciences humaines
- Comportements sociaux adaptés
- Education physique
- Arts plastiques
- Atelier de cuisine
- Couture
- Tressage - Tissage
- Crochet
- Enfilage
- Atelier de construction

"H" ..... Programme de psychomotricité

"I" ..... Programme de musicothérapie

"J" ..... Programme de fiches en arts plastiques

"K" ..... Programme de développement de la parole -
Hôpital Notre-Dame

"L" ..... Programme d'étude pour déficients moyens -
Division par groupes d'âge

L'auteur de ce rapport tient à exprimer sa reconnaissance la plus sincère à l'endroit de toutes les personnes qui ont collaboré à ce projet de recherche.

YVES LANCTÔT,
psychologue-chercheur

FEUILLE SYNTHÈSE DE PRÉSENTATION DU RAPPORT
PÉRIODE COUVERTE PAR L'EXPÉRIMENTATION
1980-1981

COMMISSION SCOLAIRE du Sault-Saint-Louis

RÉGION ADMINISTRATIVE: 6B

SECTEUR: Adaptation scolaire - Déficience moyenne

GROUPE D'ÂGE: 4-5 ans (suite)

NOMBRE D'ÉLÈVES IMPLIQUÉS(ES) DANS LE PROJET: (10) dix

TITRE DU PROJET:

Programme d'intégration scolaire et sociale de jeunes déficients(es) moyens(es).

RESPONSABLE DU PROJET

Nom: Madame Thérèse L. Paquette

Fonction: Coordonnatrice à l'adaptation scolaire

Téléphone: (514) 365-4600

CHERCHEUR ATTITRÉ:

Nom: Monsieur Yves Lanctôt

Fonction: Psychologue

Téléphones: (514) 637-0962, 637-1747, 637-4451

OBJECTIFS DU PROJET (résumé):

Évaluer le progrès chez les enfants déficients moyens institutionnalisés ou de famille, soumis à un programme de scolarisation précoce dans les domaines suivants:

1. Acquisition d'un langage fonctionnel.
2. Développement psycho-moteur général.
3. Des habilités sociales en rapport avec le développement de leur autonomie personnelle et des échanges adéquats avec leurs pairs.

Le tout dans le but de favoriser leur intégration au milieu scolaire régulier.

DESCRIPTION SOMMAIRE DE L'EXPÉRIMENTATION RÉALISÉE JUSQU'À CE JOUR

Juin 1980

Évaluation de la clientèle

1er septembre 1980 au 30 septembre 1980

Implantation du projet

1er octobre 1980 au 30 janvier 1981

- Première phase d'expérimentation.
- Expérimentation de moyens pédagogiques et psycho-pédagogiques individuels et/ou de groupe,
- Évaluation des progrès réalisés.

1er février 1981 au 30 juin 1981

Deuxième phase d'expérimentation

Juillet 1981

Remise du rapport final

Montant total de la subvention autorisée pour l'année 1980-1981

22 000,00$

1. TITRE DU PROJET

Programme d'intégration scolaire et sociale de jeunes déficients(es) moyens(es), 4-5 ans.

2. COMMISSION SCOLAIRE

du Sault-Saint-Louis
8700 boulevard Champlain
LaSalle, (Québec)
H8P 3H7

ÉCOLE

Transitionnelle Provost
580 - 21ème Avenue
Lachine, (Québec)
H8S 2T2

3. MEMBRES DE L'ÉQUIPE DE RECHERCHE

Madame Thérèse L. Paquette
Coordonnatrice à l'adaptation scolaire
Responsable de la programmation académique
Commission scolaire du Sault-Saint-Louis, secteur déficience
Responsable du projet de recherche

Monsieur Yves Lanctôt
Psychologue (M.A. psychologie)
Chercheur attitré du projet

Monsieur Serge Décarie
Psychologue (Licence en psychologie, brevet en pédagogie)
Participe aux activités d'évaluation

Madame Eliza Pierna
Psychomotricienne (Bacc. en enfance inadaptée)
Evaluation en psychomotricité

Madame Diane Langlois
Educatrice spécialisée (D.E.C. en éducation spécialisée)
Assistance au professeur
Co-animatrice socio-culturelle
Co-responsable d'atelier

Madame Johanne B. Blondin
Professeur (Bacc. en orthopédagogie)
Responsable des apprentissages dans les domaines visés

Madame Danielle Maynard
Professeur (Bacc. en orthopédagogie)
Responsable des apprentissages dans les domaines visés

Madame Francine Dubois
Professeur-remplaçante (Bacc. en orthopédagogie)
Responsable des apprentissages dans les domaines visés

4. PLAN DE LA RECHERCHE

4.1 Modèle d'organisation

4.1.1 Identification des difficultés des élèves concernés par ce projet

A. Difficultés générales

Il s'agit de deux (2) groupes d'enfants déficients moyens institutionnalisés (9/10) et de famille (1/10). Ces enfants souffrent de retards à l'intérieur des trois (3) domaines de développement pouvant être considérés comme étant les plus importants: le langage, la motricité, la socialisation. Il s'agit de leur deuxième expérience de scolarisation. Les difficultés motrices de ces enfants ne constituent pas, par contre, des handicaps majeurs, nécessitant des soins spéciaux (physiothérapie, orthopédie, etc.).

Remarque

Les critères de sélection pour ce groupe sont:

Langage: peut émettre des sons,
possède un début de compréhension de consignes simples.

Moteur: aucun handicap majeur nécessitant des soins spéciaux.

Social: continence en voie d'acquisition.

B. Remarques spécifiques (vous trouverez en annexe, une description plus détaillée des sujets)

Sujet 1 (année 1979-1980: n'était pas sujet de recherche)

sexe: féminin âge: 7 ans (1973-05-23)

. demeure en institution (Centre Jean-Olivier Chénier, Ville St-Pierre);

. mongolisme;

. sujet continent

Le sujet est très sociable, particulièrement avec les personnes adultes.

Plus autonome que la majorité des sujets du groupe. Elle a tendance à vouloir diriger les autres.

Niveau global d'environ quatre (4) ans.

Principales difficultés: - langage verbal (se sert beaucoup du langage non-verbal);
- motricité fine (plan grapho-moteur).

A besoin de support dans le but d'exécuter seule une tâche impliquant des consignes simples.

Collabore bien à l'intérieur d'une activité.

Son potentiel est plus grand que son actualisation actuelle.

Curieuse.

Prend des initiatives.

Evaluations:

- psychologique: juin 1980 (Rutgers, Stanford-Binet, Bonhomme).
- pédagogique: juin 1980, décembre 1980, juin 1981.
- orthophonique et psychomotrice: 1979-1980-1981.

Sujet 2 (année 1979-1980, sujet de recherche 2)

sexe: féminin âge: 6 ans (1974-05-31)

. demeure en institution
. forte myopie
. strabisme
. sujet continent (continence en voie d'acquisition)

1979-1980: Évaluations orthophonique et psychomotrice

Recherche beaucoup l'affection et les contacts physiques de la personne adulte.

Le sujet est au stade de l'exploration sensori-motrice.

Elle manipule les objets mais ne les utilise pas à bon escient.

Emet quelques sons peu variés.

Difficultés principales: langage, motricité, adaptation scolaire.

Sa conscience de l'environnement n'est que partielle.

Inconstante dans ses réactions aux stimuli de l'environnement.

Commence à répondre à son nom.

Rythme d'acquisition: lent.

Indifférence face aux pairs.

Déshabillage autonome.

Habillage partiellement autonome.

Progrès principaux au cours de l'année 1979-1980: connaissance du schéma corporel (sur soi), meilleure coordination dynamique générale, meilleur langage réceptif.

Dernières évaluations: juin 1980, décembre 1980, juin 1981 (Rutgers, Stanford-Binet).

Sujet 3 (année 1979-1980, sujet de recherche 3)

sexe: masculin âge: 5 ans (1975-05-15)

. demeure en institution
. sujet continent
. mongolisme

Le sujet est actif.

A fait beaucoup de progrès dans les différents domaines d'apprentissage pendant l'année 1979-1980, particulièrement à l'intérieur du domaine des apprentissages sociaux.

Début de compréhension de consignes doubles.

Amélioration du langage expressif.

Utilise beaucoup le langage non-verbal.

Curieux, débrouillard, il prend beaucoup d'initiatives.

Participe aux activités avec les pairs.

Préfère la collaboration avec l'adulte.

Habillage et déshabillage: autonomie presque totale

Principales difficultés: motricité fine, hygiène.

Niveau global: un peu plus de trois (3) ans.

Evaluations: - 1979: Gesell, Rutgers, Stanford-Binet: psychologique
- 1979-1980, juin 1981: psycho-pédagogique, orthophonique et psychomotrice

Sujet 4 sexe: masculin âge: 6 ans (1974-03-18)

. demeure en institution
. mongolisme
. strabisme
. sujet continent

1979-1980: Evaluations orthophonique et psychomotrice

Le sujet est actif quoique solitaire.

Communication minimum: langage verbal déficient (sons, quelques mots d'une syllabe) et langage non-verbal peu utilisé.

Langage réceptif adéquat.

Bonne évaluation en motricité au cours de l'année 1979-1980.

S'adapte difficilement à l'adulte.

Se montre persévérant à l'intérieur des activités de son choix.

Difficultés principales: communication, attention, habilités sociales.

Évaluations

- psychologique: 1976 (Gesell), 1979 (Bonhomme, Rutgers)
- pédagogique: 1979-1980-1981
- orthophonique et psychomotrice: juin 1981

Sujet 5 (année 1979-1980, n'était pas sujet de recherche)

sexe: masculin âge: 8 ans (1971-12-02)

. demeure en institution
. mongolisme
. sujet non-continent

Le sujet a tendance à détruire les objets qu'il utilise.

Sujet peu conscient de lui-même et de l'environnement.

Réponses inconstantes aux consignes simples.

Peu de réactions (ou inconstance de réactions) face aux stimuli de l'environnement.

Niveau global: environ un (1) an.

Difficultés principales: adaptation sociale, langage, motricité, attention.

Stade de développement: sensori-moteur.

Début de conscience du mouvement qu'il peut provoquer chez un objet ainsi que du bruit qu'il peut provoquer par un objet.

Évaluations

- psychologique: 1979
- pédagogique: 1979-1980, langage et motricité: 1980-1981 (juin)

LE SUJET IDENTIFIÉ "SUJET 6" AU RAPPORT D'ÉTAPE, EST ÉLIMINÉ EN RAISON DE SON DÉCÈS AU MOIS DE JANVIER 1981 DES SUITES D'UNE PNEUMONIE. LE NUMÉRO DES SUJETS SUIVANTS EST DONC DÉCALÉ DE "UN" PAR RAPPORT AU RAPPORT D'ÉTAPE (7 DEVIENT 6, etc.).

Sujet 6 (année 1979-1980, sujet de recherche 6)

sexe: masculin âge: 6 ans (1974-03-27)

. demeure en institution
. sujet incontinent

. mongolisme
. strabisme

Stade de développement: moins d'un (1) an.

Porte tout à sa bouche.

Peu de conscience de lui-même et de l'environnement.

Exploration sensori-motrice.

Emet quelques sons: ne communique pas.

Début de compréhension d'une consigne simple.

Peu autonome.

A connu une certaine régression de l'évolution affective de juin 1980 à septembre 1980.

Évaluations

- psychologique: 1979
- psycho-pédagogique, orthophonique et psychomotrice: 1979-1980 et 1981

Sujet 7 (année 1979-1980, n'était pas sujet de recherche)

sexe: masculin âge: 7 ans (1972-10-26)

. demeure en institution
. mongolisme
. sujet continent

Le sujet est sociable, enjoué et a un bon potentiel.

Bon langage réceptif, le langage expressif est à travailler.

Difficulté principale: motricité fine

Bon contact avec l'environnement.

Évaluations

- psychologique: 1979
- pédagogique: 1979-1980-1981 (langage et motricité)

Sujet 8 (année 1979-1980, n'était pas sujet de recherche)

sexe: féminin âge: 10 ans (1970-04-21)

Admission exceptionnelle à ce groupe en raison de son évolution.

. demeure en institution
. mongolisme
. sujet continent

L'élève est sociable, affectueuse avec l'adulte.

Son évolution intellectuelle ne lui permettait pas d'intégrer un groupe 9-12 ans au début de l'année scolaire en cours.

Principales difficultés: communication, motricité.

Attention et bonne capacité de concentration.

Ne prend pas d'initiative, suit le mouvement du groupe.

Évaluations:

- psychologique: 1979
- pédagogique: 1979-1980 (langage et motricité)

Sujet 9 (année 1979-1980, n'était pas sujet de recherche)

sexe: féminin âge: 10 ans (1970-08-17)

Admission exceptionnelle à ce groupe en raison de l'évolution intellectuelle et des difficultés affectives du sujet.

. demeure en institution
. mongolisme
. microcéphalie
. sujet continent

Bonne capacité d'attention et de concentration.

Sujet "border-line": absence de type autistique.

La corde, la ficelle, le papier collant ou tout autre objet pouvant être enroulé ou noué sont des éléments déclencheurs de crises psychotiques.

Le sujet s'empare de ces éléments pour les enrouler autour de différentes parties de sa personne, des pairs ou de meubles qui l'entourent.

Pendant ces crises, le sujet ne répond à aucun stimulus extérieur.

Si les éléments déclencheurs lui sont retirés, le sujet s'attache les mains et les jambes aux pattes d'une chaise ou d'une table.

Ces crises peuvent durer de 20 à 30 minutes.

Si aucun élément déclencheur n'est visible, le sujet peut répondre adéquatement à des consignes simples.

Démontre très peu d'affection.

Généralement ses contacts physiques avec l'adulte sont obsessifs et compulsifs.

Évaluations:

- psychologique: 1979
- pédagogique, langage et motricité: 1980-1981

Sujet 10 (année 1979-1980, sujet de recherche 8)

sexe: féminin âge: 6 ans (1973-10-19)

. demeure dans sa famille
. sujet continent
. mongolisme

Le sujet est très timide, parle peu, craint les personnes tant qu'elles ne sont pas bien connues.

En exercice de groupe, le sujet refuse de répondre verbalement.

Démontre peu d'affection.

Bon potentiel.

Difficultés principales: communication, adaptation sociale, motricité fine.

Très bon langage réceptif.

Sujet attentif et observateur, possède une bonne mémoire.

Évaluations:

- psychologique: 1979
- pédagogique, orthophonique et psychomotrice: 1979-1980-1981.

4.1.2 Nombre d'élèves en fonction des difficultés énumérées précédemment.

Comme vous avez pu le constater à la lecture des pages qui précèdent, les 10 élèves du groupe présentent à peu près les mêmes difficultés. Quant à leur potentiel, il est difficile sinon impossible de le déterminer; leur jeune âge permet de poser toutes les hypothèses imaginables puisque leur croissance, dans tous les domaines, reste à venir.

Une seule distinction reste possible en rapport à l'actualisation immédiate de certaines habilités. Considérant les réalisations (en septembre) des potentiels, le groupe pouvait (dans une certaine mesure) se diviser en deux sous-groupes, l'un "fort", l'autre "faible"; le sous-groupe "fort" se composait des sujets 1, 3, 4, 7, 8 et 10, tandis que le sous-groupe "faible" se composait des sujets 2, 5, 6 et 9.

Il faut bien comprendre que cette division ne tenait que si l'on considérait les réalisations en septembre et qu'elle ne pouvait en rien servir de moyen de prédiction quant aux réalisations futures. A ce sujet, le programme de scolarisation précoce, allié à l'excellence des gens responsables en ce groupe (particulièrement les professeurs, dont les contacts avec les enfants sont plus fréquents), ont permis de poser les hypothèses les plus optimistes.

Nombre de sujet par difficultés principales

motricité globale:	3	langage:	8
motricité fine:	10	socio-affectif:	5

Difficultés d'ordre physiologique

mongolisme: 9
microcéphalie: 1
strabisme: 3
myopie: 1

4.1.3 Groupe d'âge et sexe

Le groupe est composé d'enfants de 5, 6, 7, 8 et 10 ans, répartis comme suit (au 30 septembre 1980):

âge / sexe	5 ans	6 ans	7 ans	8 ans	10 ans	TOTAL
masculin	1	2	1	1	0	5
féminin	0	2	1	0	2	5
TOTAL	1	4	2	1	2	10

les deux sujets de 10 ans sont admis exceptionnellement à l'intérieur de ce groupe en raison de leurs difficultés actuelles et de leur évolution présente qui ne leur permettent pas de suivre le programme offert aux groupes 9-12 ans.

Il a été évalué que leur évolution serait plus régulière et plus rapide à l'intérieur de ce groupe, mieux adapté à leurs besoins particuliers. Ces sujets sont d'ailleurs très bien intégrés à leur groupe actuel.

4.1.4 Localisation des sujets en fonction de leurs pairs de secteur dit "régulier"

Les sujets forment deux groupes à l'intérieur d'une école spéciale dite "transitionnelle". Vous trouverez en 4.1.10, la problématique organisationnelle particulière à cette école. Nous verrons ici quelques-unes des particularités de ces groupes, qui les distinguent des autres groupes de l'école et de la commission scolaire.

i. L'âge des enfants: Il s'agit des seuls groupes d'élèves déficients dont la scolarisation a débuté à l'âge de 4-5 ans, donc à l'âge pré-scolaire.

ii. Programme: Une partie du programme (particulièrement pour le groupe plus "faible") est composée d'activités visant à provoquer un déblocage affectif et moteur permettant à l'enfant d'être plus réceptif aux données du programme utilisées avec les

groupes d'élèves plus âgés.

iii. Pour le groupe "fort": tenter des expéricences d'intégration à certaines activités avec des élèves de maternelle ou de 1ère année du secteur régulier.

4.1.5 Organisation physique et humaine de l'école et de la classe

4.1.5.1 Organisation physique de l'école

L'école reçoit cinquante-cinq (55) enfants et jeunes adultes déficients(es) moyens(es) institutionnalisés(es) ou de famille, agés(es) de cinq (5) à vingt et un (21) ans et divisés(es), selon l'âge chronologique, en:

. (2) groupes de 6-7-8 ans / faible ou fort;
. (2) groupes de 9 @ 12 ans / faible ou fort;
. (2) groupes de 13 @ 18 ans / faible ou fort;
. (2) groupes de 18 @ 21 ans / faible ou fort.

Il y a un local (classe) attribué à chacun des groupes. De plus, l'école comprend:

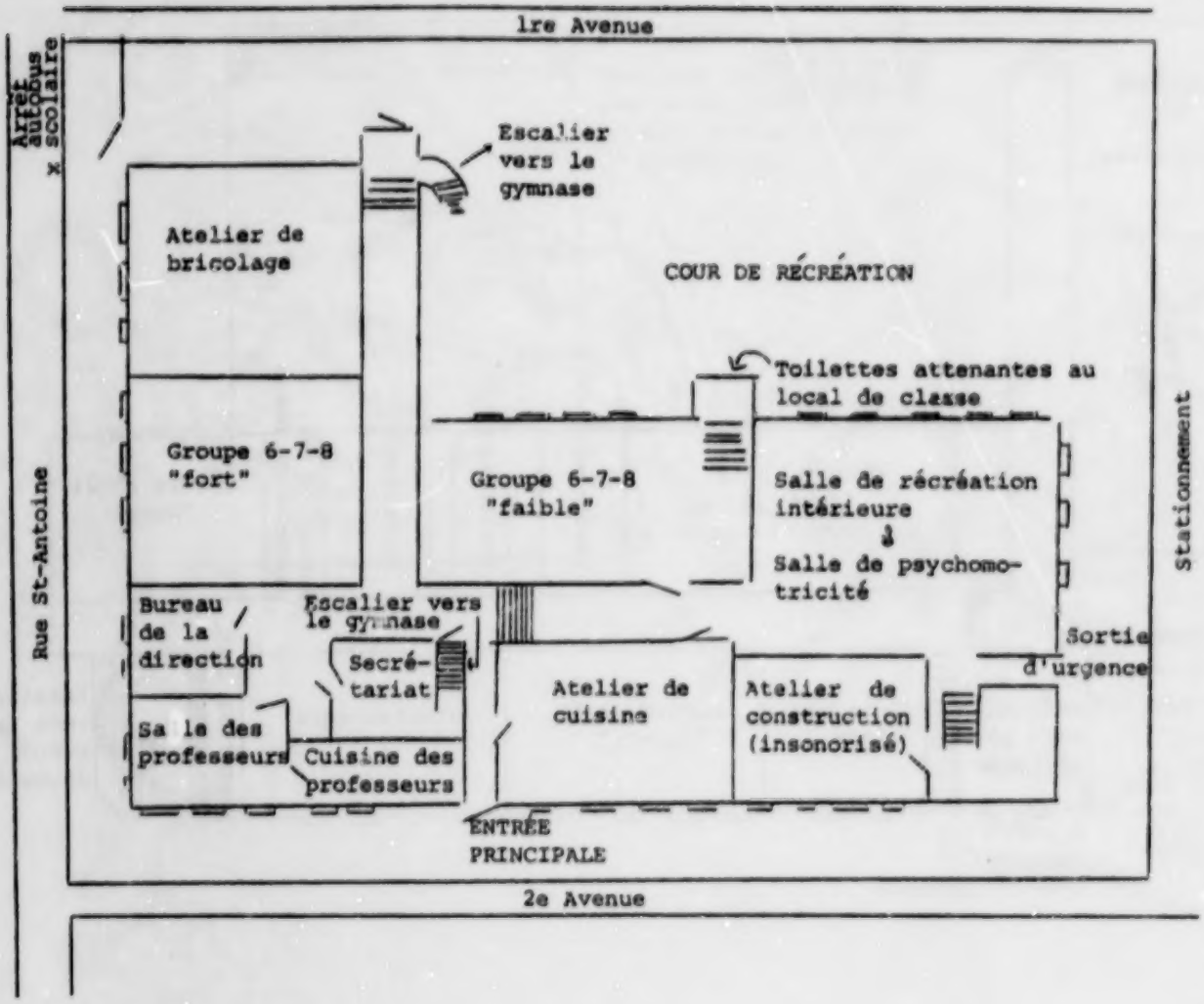
. une salle de psychomotricité;
. un gymnase;
. une salle de récréation;
. une cour extérieure (clôturée);
. un atelier de construction;
. un atelier de cuisine;
. un atelier de bricolage;
. un local réservé à l'orthophonie;
. un local réservé à la psychomotricité;
. un local réservé à la psychologie et à l'infirmière;
. un secrétariat;
. une matériathèque;
. une salle de professeurs;
. une cuisine;
. une salle de réserve du matériel d'arts plastiques.

L'école Transitionnelle Provost est une école de trois (3) étages dont deux (2) et le sous-sol sont utilisés. Le troisième étage ne peut être utilisé en raison du nombre restreint d'élèves à l'intérieur de l'école.

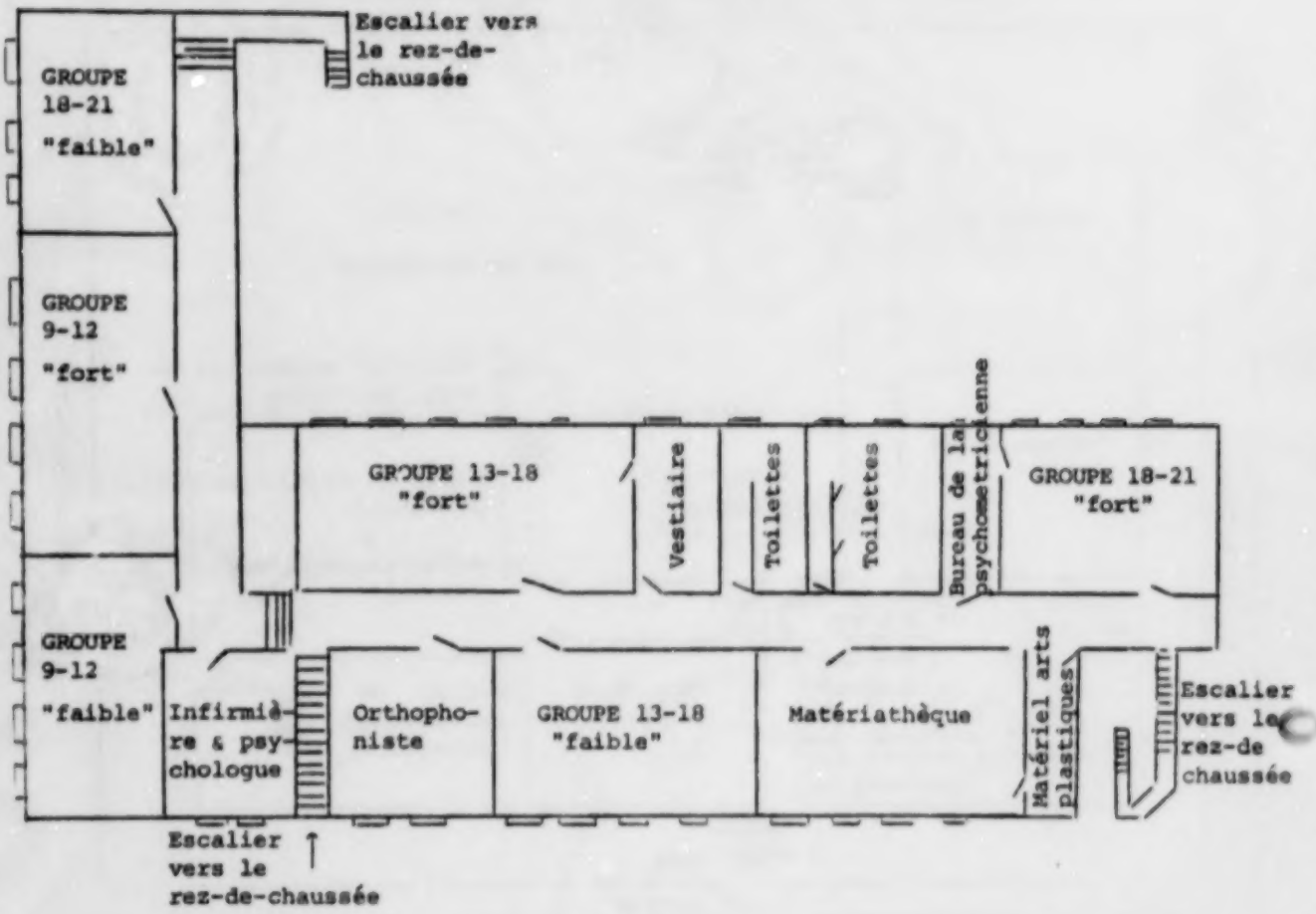
Voici les plans du rez-de-chaussée, du premier étage et du sous-sol de l'école.

. cf.: plans du rez-de-chaussée (page 11), du premier étage (page 12) et du sous-sol (page 13).

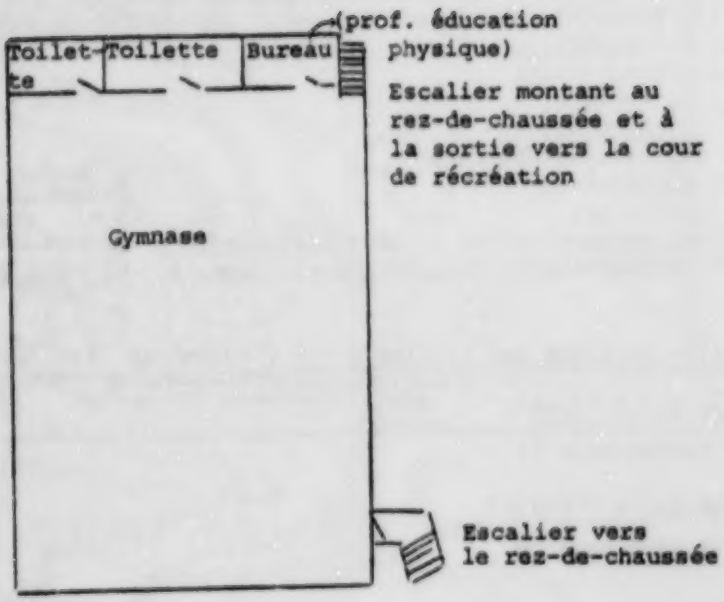
PLAN DU REZ-DE-CHAUSSÉE



PLAN DU 1er ÉTAGE



PLAN DU SOUS-SOL



4.1.5.2 Organisation humaine de l'école

Le personnel de l'école comprend:

. une (1) directrice;
. onze (11) professeurs (dont une psychométricienne);
. trois (3) éducatrices spécialisées (dont une rattachée aux deux groupes 6-7-8 ans);
. un (1) orthophoniste
. une (1) infirmière;
. un (1) psychologue;
. un (1) psychologue-chercheur;
. une (1) secrétaire;
. un (1) concierge;
. stagiaires universitaires (nombre variable);
. deux (2) élèves stagiaires déficientes légères.

4.1.5.3 Organisation physique des classes 6-7-8 ("forts" et "faibles")

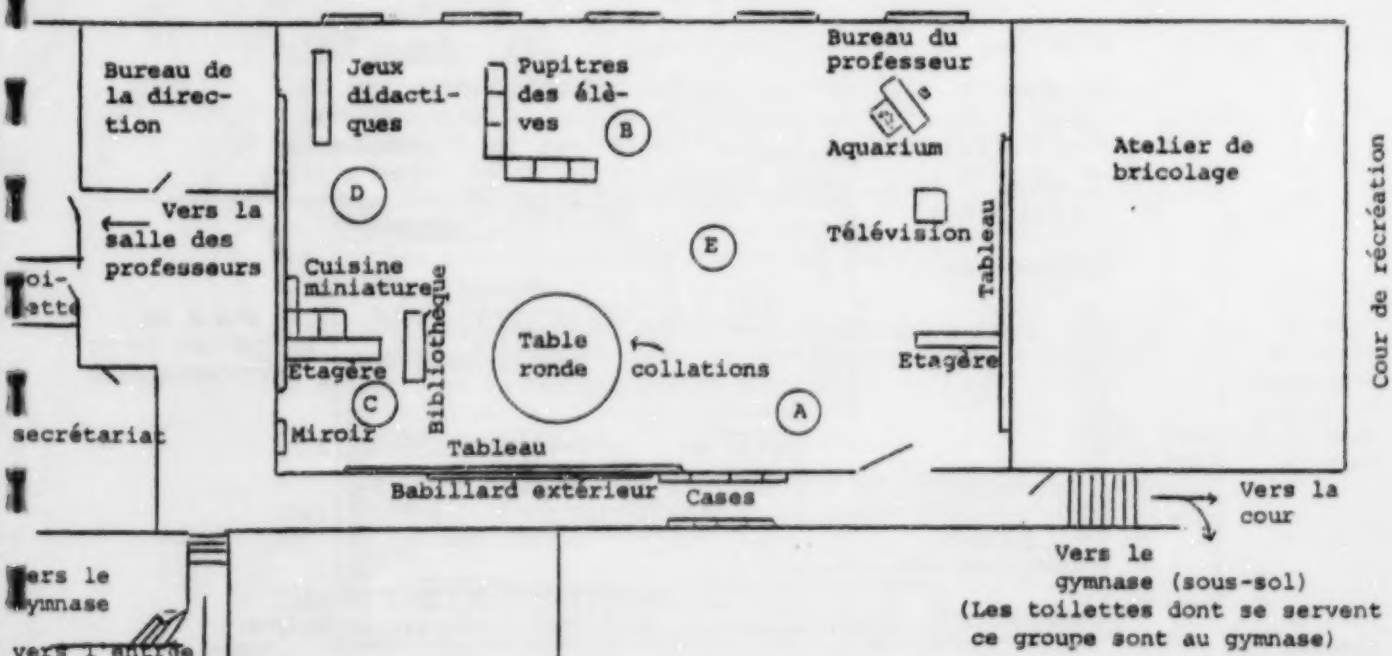
a) Groupe 6-7-8 "fort"

cf.: schéma page 15

b) Groupe 6-7-8 "faible"

cf.: schéma page 16

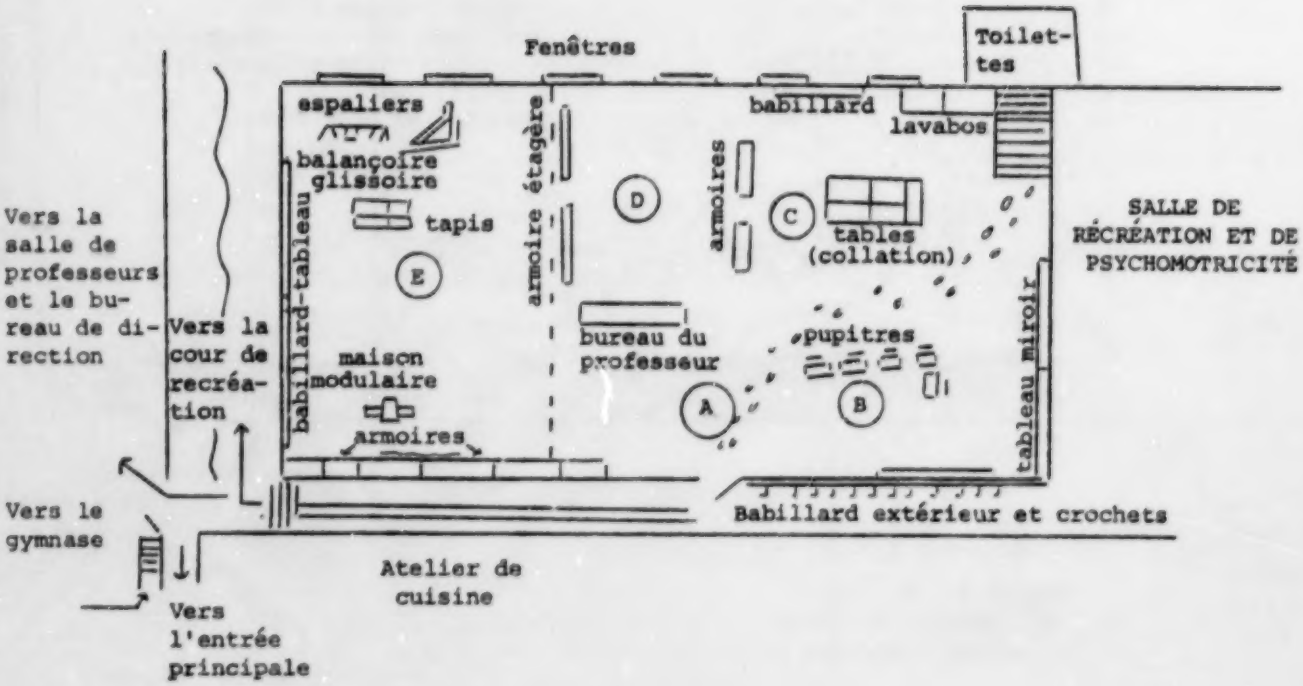
a) Groupe 6-7-8 ans "fort"



COUR DE RÉCRÉATION

(A) Aire d'accueil
(B) Aire académique
(C) Aire de repos
(D) Aire de jeux
(E) Aire de psychomotricité

b) Groupe 6-7-8 ans "faible"



(A) Aire d'accueil
(B) Aire académique
(C) Aire "collation"
(D) Aire de jeux
(E) Aire de psychomotricité et de repos

Comme vous pouvez le constater, chacune des deux classes est divisée en plusieurs aires d'activités:

- Aire d'accueil (A):

  Tous les matins quand les enfants arrivent dans la classe, après s'être déshabillés dans le corridor et avoir suspendu leurs vêtements dans leur case respective ou à leur crochet, ceux-ci sont réunis en cercle et une chanson est chantée: "La chanson du bonjour" pendant laquelle les enfants dansent et miment. A la fin de la chanson, les enfants et l'enseignante se disent "bonjour" les uns les autres. C'est à l'intérieur de l'aire (A) que se fait cette activité.

  C'est aussi à l'intérieur de cette aire que les enfants prennent leur rang avant de se rendre à la récréation, au dîner ou avant le départ à la maison (au centre d'accueil).

- Aire académique (B):

  A l'intérieur de cette aire se déroulent les activités "pédagogiques" (pré-écriture, développement logico-mathématique, motricité fine, encastrements, etc.).

- Aire de repos et de collation (C):

  A l'intérieur du local du groupe "fort", la collation est prise à une table ronde et un coin du local est utilisé comme coin de "lecture" et de relaxation.

  Cette même partie du local sert à différents exercices individuels (liés par exemple au schéma corporel ou aux exercices de langage) nécessitant l'utilisation du miroir.

  A l'intérieur du local du groupe "faible", les tables de l'aire (C) sont particulièrement utilisées pour la collation des enfants. Les tables et les lavabos qui se trouvent à proximité sont utilisés pour les exercices individuels liés à l'hygiène personnel (brossage des dents, lavage des mains, du visage, etc.).

- Aire de jeux (D):

  Cette aire est utilisée particulièrement pour le jeu libre et contient des jeux individuels, de groupe, didactiques et non didactiques à l'intérieur du local du groupe "fort". A l'intérieur du local du groupe "faible" cette aire contient des jeux non-didactiques et, pour la majorité, individuels (nous verrons plus loin pourquoi les jeux sont différents selon le groupe).

- Aire de psychomotricité (E):

  Cette aire est particilièrement utilisée pour les exercices de psychomotricité globale. L'aire de psychomotricité à l'intérieur du local du groupe "faible", contenant un matériel différent de celui du groupe "fort", est limitée aussi par ce dernier groupe à certaines périodes de la semaine.

Chacune des deux classes contient le matériel nécessaire à l'enseignement, à l'exception du matériel didactique pouvant aussi être utilisé par d'autres groupes de l'école. Ce matériel se trouve à la matériathèque de l'école (1er étage: voir plan en 4.1.5.1).

Outre les armoires, babillards, tableaux, étagères, bureaux et pupitres, tables et chaises, les classes possèdent:

- le matériel d'arts plastiques (peinture, pinceaux, colle, papier, ciseaux, ouate, crayons, etc.);
- du matériel d'enfilage et de découpage;
- des ballons (grosseurs différentes);
- des ciseaux (grandeurs et couleurs différentes);
- des vêtements supplémentaires pour les enfants;
- des lavabos (groupe "faible");
- le matériel utilisé pour les exercices d'hygiène: brosses à dents, brosses à cheveux, savons, serviettes, verres, peignes et miroirs;
- distributrice à papier fixée au mur (groupe "faible");
- deux espaliers de 3'8" (groupe "faible");
- une glissoire formée d'un espalier et de deux planches de 7' de longueur (groupe "faible") et une balançoire;
- une maison modulaire (groupe "faible");
- des tapis (tatami);
- une cuisine miniature: réfrigérateur 3' (hauteur) par 1,5' (largeur), cuisinière 2' par 2', lavabo 2' par 2';
- les ustensiles pour la cuisine miniature;
- un carré de sable couvert: 5'10" x 2'6" x 1'10" (groupe "faible");
- un tunnel pliable;
- un berceau sur pattes;
- un berceau sur roues;
- une voiturette;
- un tricycle 12";
- un tricycle de type "big wheel";
- un tracteur à pédales;
- un camion (sur lequel l'enfant peut s'asseoir);
- une dizaine de poupées de grandeurs différentes;
- différents jouets (animaux en peluche, blocs, marionnettes, etc);
- jouets pour carré de sable (seaux, pelles, etc);
- maison miniature;
- garage miniature;
- grange miniature;
- autos et camions;
- un aquarium;
- un tourne-disque;
- une télévision;
- un boulier sur pattes.

A l'intérieur de la classe du groupe "faible" des pas directifs partent de l'aire (A) et traversent l'aire (C) pour se rendre à l'escalier menant aux toilettes.

A l'extérieur du local, tel qu'on peut le voir à la partie inférieure droite du plan de la classe, se trouve un babillard (12' x 4'2") sur lequel sont exposées les réalisations artistiques des enfants et les crochets sur lesquels ils posent leurs vêtements. Chaque enfant a son crochet personnel.

A partir de la porte d'entrée de la classe, des "lignes directrices" mènent l'enfant jusqu'à la cour de récréation extérieure. Ces lignes sont utilisées pour favoriser les déplacements autonomes de l'enfant ainsi que pour l'apprentissage à la prise des rangs (nécessaire à l'intégration en école régulière).

Nous considérons que ces classes réunissent plusieurs avantages, compte tenu du fait qu'elles sont occupées par des enfants de 6 à 8 ans.

exemple: La salle de toilette attenante à la classe du groupe "faible".

Les enfants de ce groupe ne sont pas encore continents. Il faut donc qu'ils apprennent à être propres le plus rapidement et le plus simplement possible.

Pour des enfants non-continents ou continents depuis peu, il est nécessaire que la toilette soit le plus près possible de la classe. Il est important que l'apprentissage à la propreté soit vécu comme étant quelque chose de simple qui prend peu de temps à chaque fois que l'enfant a à se rendre à la toilette.

Les enfants du groupe "fort", quant à eux, sont continents et plus autonomes. Ils peuvent donc se rendre à la toilette qui se trouve au gymnase.

La grandeur des locaux permet une division en plusieurs aires d'activités. Ceci a plusieurs avantages:

- L'enfant peut se déplacer à l'intérieur de la classe pour passer d'une activité à une autre.
- L'enfant perçoit mieux les différences entre chacune des activités et peut plus facilement associer un matériel précis à une activité précise.
- Les déplacements, selon l'activité, rendent plus faciles l'apprentissage et l'intégration d'un horaire de classe.
- L'enseignement individualisé est favorisé par cette division. Des enfants peuvent jouer dans l'aire (D) pendant que l'enseignante travaille le brossage des dents (par exemple) avec un enfant dans l'aire (C).
- L'enfant, pendant une activité précise n'a pas accès (physiquement ou visuellement) au matériel des autres activités. Il est donc moins dérangé.

La proximité des locaux, autres que la classe et ceux utilisés par le groupe, permet un apprentissage progressif des déplacements autonomes qui est simplifié. Les locaux sont la salle de récréation et le gymnase (qui se trouve au sous-sol mais dont l'accès, à partir de la classe, est facile). Il est aussi relativement facile de se rendre de la classe à la cour extérieure de récréation.

4.1.6 Intervenants(es), fonctions et disponibilités

4.1.6.1 Énumération

Intervenants(es)	Fonctions	Disponibilités
Enseignantes (2)	Responsables des apprentissages pédagogiques, linguistiques, moteurs et sociaux, selon les programmes établis. Participent aux réunions de l'équipe projet-pilote (hebdomadaires).	Plein temps, (5) jours/semaine.
Psychomotricienne	Evaluation en psychomotricité. Propose des modalités de rééducation. Participe aux réunions de l'équipe projet-pilote.	Equivalent d'une journée/semaine, avec l'ensemble du groupe.
Orthophoniste	Evaluation en orthophonie. Propose des modalités de rééducation. Participe aux réunions de l'équipe projet-pilote.	Equivalent d'une journée/semaine, avec l'ensemble du groupe.
Psychologue	Participe aux activités d'évaluation psychométrique. Participe aux réunions de l'équipe projet-pilote.	Equivalent d'une journée/semaine
Psychologue-chercheur	Supervision de la démarche scientifique du projet. Cueillette, analyse et interprétation des résultats. Rédaction des procès-verbaux des réunions de l'équipe projet-pilote et des rapports. Aide-conseil auprès des enseignantes. Participe à la planification de plans d'intervention individuelle.	Equivalent de 1½ jours/semaine
Spécialiste en éducation physique	Mêmes responsabilités que l'enseignante appliquées à l'éducation physique.	Equivalent de 130 minutes/semaine

Éducatrice-spécialisée	Responsable de l'application des méthodes d'apprentissage reliées aux difficultés spécifiques en rapport avec l'acquisition d'habiletés sociales et/ou pédagogiques.	Equivalent de 2½jours/ semaine.
Stagiaire (déficiente légère en stage de travail)	Assistance au professeur à l'intérieur d'activités liées à l'autonomie personnelle (habillage, hygiène, continence) à l'intérieur du groupe "faible".	Equivalent de 4 jours/ semaine (septembre à décembre).

4.1.6.2 Description

a) l'enseignant(e):

Il (elle) est le (la) premier(e) responsable de son groupe d'élèves et ce, pour les apprentissages dans tous les domaines à l'exception de l'éducation physique qui est la responsabilité du spécialiste en cette matière.

C'est l'enseignant(e) qui rédige les plans d'étape, c'est-à-dire le cheminement que suivra l'élève au cours de l'année. Ce cheminement est révisé par la direction de l'école à la seule fin de s'assurer que les objectifs choisis s'inscrivent à l'intérieur du programme prévu. L'enseignant(e) est aussi responsable du choix des moyens d'enseignement utilisé.

Etant donné les responsabilités de l'enseignant(e), les professionnels qui ont pu rencontrer l'enfant l'année précédente (pour fins d'évaluation ou d'intervention) doivent donc lui fournir toutes les informations nécessaires à la préparation d'une programmation qui soit adaptée à chacun des enfants du groupe (considérant leurs aptitudes, difficultés ou handicaps).

C'est aussi l'enseignant(e) qui établit ses besoins quant à l'utilisation des personnes ressources (éducatrice spécialisée, psychologue, etc...). Les demandes de l'enseignant(e) sont acheminées au bureau de direction de l'école. Elles sont ensuite transmises aux personnes concernées.

b) la psychomotricienne:

Elle est responsable de l'évaluation psychomotrice des sujets des groupes de recherche. Elle propose aussi les modalités de rééducation qui peuvent être intégrées au programme de classe et appliquées par l'enseignante.

Malheureusement, comme nous le verrons plus loin, cette tâche n'a pu être remplie tel qu'il avait été prévu. Etant donné la tâche d'enseignante plein-temps qu'a dû prendre la psychomotricienne (suite au décès d'une enseignante de l'école), les responsabilités de la psychomotricienne ont dû être réduites à l'évaluation des élèves présentant des difficultés motrices particulières. Les conséquences de ceci, liées à l'impossibilité de trouver un autre spécialiste en psychomotricité seront évaluées plus loin.

c) l'orthophoniste

Dans le domaine de l'orthophonie, les responsabilités de ce spécialiste sont les mêmes que celles de la psychomotricienne. De plus, nos difficultés dans ce domaine sont semblables. Il nous a été impossible de retenir les services de l'orthophoniste membre de l'équipe de recherche pendant l'année 1980-1981, ni de la remplacer à temps pour la période des pré-tests. Les conséquences de ceci seront aussi évaluées plus loin.

Nous avons pu, par contre, nous assurer les services d'une orthopédagogue, spécialisée en rééducation du langage qui, de mars à juin, assiste l'enseignante et évalue les élèves (post-tests). Cette intervenante est supervisée par un orthophoniste Dr. Raymond Hébert, (université de Sherbrooke) qui supervise les activités d'autres intervenantes à l'intérieur de la commission scolaire.

d) le psychologue

Le psychologue est responsable des évaluations psychométriques et, avec le responsable de la programmation, des évaluations psychopédagogiques préalables à l'admission des élèves à l'école transitionnelle Provost. Suite à ces évaluations, un comité formé du psychologue, de la direction de l'école transitionnelle Provost et de la coordonnatrice au secteur de l'adaptation scolaire de la commission scoliare, décide si tel ou tel enfant(s) demeure(nt) en centre d'accueil, un représentant du centre est présent au moment des discussions.

Le psychologue participe aussi en tant que personne ressource aux réunions hebdomadaires de l'équipe projet-pilote ainsi qu'aux études de cas.

Le psychologue est aussi membre du comité de classement qui se réunit en février et mars de chaque année scolaire afin de décider de l'orientation des élèves pour l'année suivante.

Le psychologue est un professionnel engagé plein-temps par les services aux étudiants de la commission scolaire et "prêté", selon un accord interne, aux services de l'enseignement (responsable administratif des projets-pilotes) pour une portion de sa tâche.

e) Le psychologue-chercheur:

Celui-ci a la responsabilité de s'assurer de la "scientificité" de la recherche. Il doit cueillir, analyser et interpréter les résultats, rédiger les documents nécessaires.

Son implication directe auprès du groupe consiste en l'observation active du comportement des sujets à l'intérieur de situations diverses et à aider, conseiller les enseignants dans leur tâche auprès des élèves.

Le psychologue-chercheur participe aux réunions hebdomadaires, aux études de cas, à la planification de plans d'intervention individuelle et au comité de classement des sujets des groupes projets-pilotes.

f) l'éducatrice spécialisée:

L'assiette horaire de l'éducatrice spécialisée est définie à partir des besoins particuliers des élèves tels que définis par l'évaluation préalable à l'admission des enfants, par l'enseignant(e) et/ou en fonction des objectifs particuliers de la recherche.

Les deux principaux champs d'activités de l'éducatrice spécialisée sont l'autonomie personnelle et l'intégration sociale. Elle voit à la préparation des sorties dans le milieu, assiste l'enseignant(e) pendant les sorties afin d'apporter une attention plus individuelle à l'enfant et favoriser ainsi l'intégration des différents apprentissages qui peut être considérée pendant ces sorties.

A l'intérieur des activités qui sont du domaine de l'autonomie personnelle, l'éducatrice spécialisée apporte un support individualisé en fonction des besoins identifiés par l'enseignant(e).

L'éducatrice spécialisée participe aux réunions hebdomadaires de l'équipe projet-pilote ainsi qu'aux études de cas et comités de classement.

g) spécialiste en éducation physique

En tant qu'enseignant, il a les mêmes responsabilités que l'enseignant régulier. Il prépare des plans d'étape et est responsable des apprentissages dans le domaine de l'éducation physique. Il peut être amené à participer aux réunions de l'équipe du projet-pilote, aux études de cas et aux comités de classement dépendant des besoins.

h) stagiaire

Il s'agit d'une déficiente légère, scolarisée à la polyvalente Dalbé-Viau, de la commission scolaire du Sault-Saint-Louis, âgée de 18 ans qui fait, depuis l'an dernier l'expérience de différents stages de travail.

Elle a été intégrée au groupe "faible" où les besoins d'aide individuelle à l'intérieur, particulièrement, des activités liées à l'hygiène personnelle, sont plus urgents.

Les interventions de la stagiaire sont dirigées et supervisées par l'enseignante.

Un éducateur spécialisé, responsable des stages vient rencontrer régulièrement la direction de l'école et l'enseignante afin d'évaluer le travail de la stagiaire.

4.1.7 Assiette-horaire (voir annexe, l'horaire des deux groupes 6-7-8 ans))

La division officielle du temps (par activité, par semaine), à l'intérieur de la classe, se fait comme suit (incluant les activités d'éducation et de rééducation):

Matières	Minutes par semaine
Mathématique	110
Ateliers	200
Français	250
Musique	50
Moral/religieux	95
Education physique/ psychomotricité	130
Arts plastiques	50
Sciences de la nature	40
Sciences humaines	240
Marge de manoeuvre	160
TOTAL.....	1300

Il est nécessaire d'expliquer ici la nature de ces activités (du moins en partie, une élaboration plus détaillée se trouvant plus loin dans ce rapport).

Par mathématique nous entendons: connaissance des formes et couleurs, associations, etc... c'est-à-dire les différents exercices de pré-calcul.

Les ateliers sont: artisanat, bricolage, cuisine et construction: le temps par semaine alloué pour ces ateliers est le même (50 minutes).

Français: langage, vocabulaire, pré-lecture et pré-écriture.

Musique: intitiation aux sons, rythme, danse.

Moral/religieux: éveil à la nature et son respect.

Sciences humaines: hygiène, sécurité, social, autonomie, sorties.

Marge de manoeuvre: activités supplémentaires, relaxation, battement, etc...

Cette division du temps est loin d'être absolue et elle peut être influencée par de nombreux facteurs:

- l'état physique des sujets;
- la capacité d'attention selon l'activité;
- l'intérêt démontré;
- les difficultés individuelles;
- etc...

Il est difficile de déterminer, même avec un minimum de précision, le temps alloué consacré aux activités d'éducation et de rééducation.

Avec une clientèle de déficience moyenne, éducation et rééducation se confondent souvent lorsqu'on considère les difficultés individuelles en rapport avec les différentes activités dans lesquelles s'engagent les sujets au cours d'une semaine.

Il est difficile, sinon impossible, de déterminer où finit la rééducation et où commence l'éducation avec une clientèle caractérisée par un retard du développement cognitif et où tout nouvel apprentissage peut être considéré comme étant rééducatif en même temps qu'éducatif. Des précisions pourront être apportées plus loin à ce sujet.

De plus, cette division ne tient que pour le groupe "fort" avec lequel tous les domaines au programme peuvent être touchés.

Des modifications majeures au programme du groupe "faible" ont dû être faites. Nous verrons plus loin le détail de ces modifications et leurs conséquences. Précisons que le nombre de minutes d'enseignement par semaine n'a pas été modifié, par contre, les activités l'ont été considérablement ce, depuis la semaine du 24 novembre 1980.

La raison des modifications au programme est l'incapacité des élèves à suivre le programme prévu en raison de difficultés affectives et d'une évolution intellectuelle insuffisante. Le programme actuel est donc centré sur les domaines suivants:

- perception et coordination motrices;
- développement affectif;
- hygiène, sécurité, autonomie fonctionnelle;
- contacts gradués avec le monde extérieur.

Le temps qu'il est possible d'utiliser pour se centrer sur ces activités de façon plus concrète et plus "résolue" provient de l'élimination des ateliers. Les autres activités demeurent, mais les objectifs dans chacun des domaines sont différents de ceux poursuivis à l'intérieur du groupe "fort" et correspondent à un niveau de développement d'environ un à deux ans.

4.1.8 Facteurs géographiques

4.1.8.1 Territoire desservi par l'école:

L'école Transitionnelle Provost est une école spéciale qui accueille des élèves déficients moyens de tout le territoire desservi par la commission scolaire du Sault-Louis, c'est-à-dire: ville Saint-Pierre, LaSalle et Lachine. Il s'agit d'une région urbaine (en banlieue ouest de Montréal) dont les habitants sont de niveaux socio-économiques moyen et faible. Le centre d'accueil Jean-Olivier Chénier, d'où proviennent presque tous les élèves de l'école, se trouve à Ville Saint-Pierre, à environ quatre(4) kilomètres de l'école Provost.

4.1.8.2 Transport scolaire:

Les élèves sont amenés à l'école et retournés à leur lieu de résidence par deux autobus scolaires. Un premier qui se charge des élèves en provenance du centre d'accueil Jean-Olivier Chénier et un second (mini-autobus) qui prend les enfants résidant dans leur famille(Lachine).

Le transport scolaire n'est pas lié au projet-pilote. Les enfants des deux groupes de recherche sont "régis" par les même conditions, ententes et règlements que tous les autres élèves de l'école.

4.1.9 Ententes de services avec le ministère des Affaires sociales du Québec

Différentes ententes ont été faites, non pas directement avec le ministère des Affaires sociales, mais avec un établissement du ministère des Affaires sociales, soit le centre d'accueil Jean-Olivier Chénier d'où provient la majorité de la clientèle de l'école Transitionnelle Provost.

Ces ententes existent à deux niveaux: un premier niveau plus "administratif" par la mise en place d'un "comité conjoint", un deuxième niveau plus "local" concerne les ententes "école-centre d'accueil".

4.1.9.1 Le comité conjoint:

Le comité conjoint est composé de deux représentants du centre d'accueil, nommés par résolution du conseil d'administration, et de deux représentants de la commission scolaire, nommés par résolution de l'assemblée des commissaires. Les quatre membres actuels détiennent chacun un poste dans leur milieu de travail.

Ce comité conjoint peut s'associer des personnes supplémentaires pour des projets spéciaux.

Les rencontres du comité se font au rythme d'une par deux mois.

Le comité s'occupe surtout, actuellement, de questions administratives touchant la clientèle commune aux deux institutions. Voici quelques exemples des questions traitées par le comité:

- le dîner des enfants à l'école;
- les présences dans les écoles;
- le transport scolaire;
- les surveillances dans les autobus;
- l'évaluation des apprentissages scolaires;
- la consultation des dossiers;
- les prévisions de clientèle;
- le prêt de matériel;
- le protocole d'entente.

Quoique le comité conjoint soit responsable d'un certain nombre de décisions, son influence est encore minime et son mode de fonctionnement imparfait.

Plusieurs facteurs contribuent à diminuer l'efficacité que pourrait avoir un tel comité.

- L'autorité déléguée n'est pas aussi importante, ni aussi constante du côté du centre d'accueil que du côté de la commission scolaire. Les membres du comité conjoint provenant du centre d'accueil agissent comme devraient agir des représentants d'école s'ils voulaient traiter les mêmes questions, c'est-à-dire s'en remettent à une autorité supérieure qui est, dans ce cas-ci, le conseil d'administration du centre d'accueil. Les deux représentants de la commission scolaire étant le directeur des services éducatifs et la coordonnatrice du secteur de l'enfance inadaptée, cette difficulté est moins grande, ceux-ci étant les personnes en autorité pour prendre les décisions rattachées aux questions discutées par le comité.

  Ceci a pour effet de réduire le dialogue qui pourrait prendre place à l'intérieur d'un tel comité. Une partie demande, l'autre prend en considération ces demandes et revient à une autre réunion avec les réponses.

- L'appartenance des délégués à des institutions rattachées à deux différents ministères (MEQ-MAS) rend difficile la coordination des structures et des interventions.

  Les politiques et les structures administratives des deux ministères et de leurs institutions étant différentes, les stratégies conjointes d'éducation et/ou d'intervention deviennent plus difficilement planifiables.

- Depuis quelques années, les réaménagements structuraux et administratifs au MAS et au centre d'accueil ont eu pour conséquences des changements de politiques ainsi que des remplacements des représentants du centre au comité conjoint, rendant difficile la planification d'actions à plus long terme et rendant quelques fois nécessaire la rediscussion d'accords déjà conclus.

- Le comité conjoint n'a pas d'influence directe sur l'allocation des budgets, les décisions s'y rattachant étant prises par des instances supérieures.

Ces quelques facteurs mettent en évidence une carence principale qui est celle de la coordination des structures et services entre les deux institutions. Bien sûr, des efforts sont faits afin d'améliorer cette situation, les deux parties en étant conscientes.

4.1.9.2 Les ententes école-centre d'accueil

Les ententes école-centre d'accueil se font à partir de discussions à l'intérieur de différents modes de relations.

Les décisions communes relatives à un sujet en particulier sont prises généralement à la suite d'une étude de cas. Ces études réunissent les responsables (direction, enseignantes, professionnels, préposé, éducateur) concernés des deux institutions. Les décisions peuvent porter sur:

- le suivi d'une intervention d'une institution à l'autre;
- un modèle d'intervention commun aux deux institutions;
- le retrait d'un enfant de l'école;
- l'atteinte d'objectifs particuliers concernant un enfant;
- etc...

La participation des deux institutions à l'intérieur de "structures" scolaires se retrouve aussi sur la base de la reconnaissance du rôle des responsables au centre d'accueil en tant que "parents" des enfants scolarisés provenant du centre.

Il y a donc des responsables du centre à l'intérieur du comité d'école (qui regroupe la représentante de l'administration, des enseignants et des parents) et à l'intérieur du comité de parents.

Des éducateurs(trices) du centre d'accueil viennent aussi aux visites de parents afin de rencontrer les enseignants(es) des enfants dont ils (elles) ont la responsabilité.

Les responsables du centre d'accueil agissent aussi en tant qu'intermédiaires entre l'école et les parents des enfants institutionnalisés (quoique des contacts plus directs soient actuellement planifiés).

Les enseignants(es) remettent régulièrement aux éducateurs(trices) du centre d'accueil une feuille sur laquelle sont inscrits les principaux objectifs individuels poursuivis au cours d'une certaine période, ceci afin de favoriser un suivi à l'intérieur du milieu de résidence de l'enfant.

Des éducateurs(trices) du centre d'accueil sont aussi prêtées en tant que "support à l'intégration" d'élèves dont les difficultés rendent nécessaires la présence d'une personne supplémentaire qui assiste l'enseignant(e) pendant les activités. Ce support est généralement offert afin de permettre une intégration progressive (et plus adéquate) de l'élève au milieu scolaire sans que soit diminuée la qualité de l'enseignement.

Des préposées aux bénéficiaires sont aussi présentes à l'école pendant la période du dîner. Elles ont pour tâches d'assister et de surveiller les élèves de la fin des activités du matin au début des activités de l'après-midi. Ces préposées sont engagées et supervisées par le centre d'accueil.

4.1.9.3 Remarques:

Ce qui rend le travail de coopération difficile entre l'école et le centre d'accueil, c'est qu'il s'agit de deux systèmes différents qui doivent s'adapter l'un à l'autre tout en conservant leur autonomie propre. Les deux institutions tenteront de s'adapter l'une à l'autre pour fournir un meilleur service à leur clientèle commune, tout en protégeant leurs moyens d'action spécifiques (privilégiés) utilisés auprès de leur clientèle respective. Les deux institutions ont des buts et des structures différents et un personnel "adapté" à la structure à laquelle il appartient.

La coopération école-centre d'accueil est de ce fait souvent plus difficile que la coopération école-famille. La famille est aussi une institution mais ses structures sont plus simples et ses membres moins nombreux. Elle est donc plus près d'une possibilité d'assouplissement. Il existe aussi dans la famille une plus grande facilité de coordination interne.

La coopération école-centre d'accueil devrait donc se faire sur le modèle de la "pyramide inversée"; simple à sa base, elle se complexifie avec la "pratique". Même si l'on tente une coopération à plusieurs niveaux, on se rendra compte qu'une coopération "complexe" ne s'établira réellement que si des niveaux plus "simples" de coopération sont appliqués depuis une certaine période.

La nécessité de coopération doit devenir une évidence pour les deux parties et c'est cette évolution "théorique" ou "philosophique" qui tarde parfois à venir et c'est normal; il s'agit actuellement d'une tentative encore jeune de coopération entre deux "vieilles" institutions aux traditions bien enracinées et fort différentes.

La coopération de départ se fait généralement par des études de cas réunissant les deux équipes d'intervenants. A la suite de ces études communes, la nécessité d'un échange de renseignements, d'informations,

prend place et se concrétise. Ces échanges d'informations doivent normalement mener à des analyses plus globales touchant les politiques d'interventions individuelles et de groupe qui aboutirons à des décisions communes quant aux interventions face à la clientèle qui est commune aux deux institutions.

Cette base de coopération doit logiquement avoir pour conséquence l'établissement (en commun) de buts particuliers concernant la clientèle commune. Cette étape est plus difficile à traverser puisque la philosophie d'une meilleure éducation en vue de meilleures chances de succès dans la société pour les déficients doit considérer dans sa pratique la nécessité de la désinstitutionnalisation.

Le processus engendré par les deux institutions doit aussi être poursuivi par ces deux institutions, il ne devrait donc pas y avoir de contrôle absolu par l'une des deux. L'intégration a des buts qui en font une intégration scolaire, bien sûr, mais aussi une intégration sociale; cela doit d'ailleurs être son but ultime. Les deux institutions doivent donc participer, entre autres, à la création de C.R.A. (centre réadaptation pour adultes) de C.T.A. (centre de travail pour adultes) (cette première action est déjà entreprise), de foyers de groupe, de programmes de retour à la famille (réelle ou famille d'accueil) pour la clientèle.

Des difficultés particulières sont créées par la présence d'éducateurs(trices) qui font office de "support à l'intégration" (même si ces personnes sont "prêtées" sur la demande du milieu scolaire).

Il est noté que ces éducateurs(trices) ont tendance à se refuser des initiatives. Il ne s'agit pas pour eux (elles) de prendre le contrôle total d'un élève en particulier ou de la classe puisque l'enseignant(e) demeure en tout temps le (la) premier(e) responsable de son groupe. Par contre, comme personnes ressources, elles doivent agir en tant que compléments à l'enseignement, c'est-à-dire, réagir aux comportements de l'élève et l'aider en fonction des objectifs de l'enseignant(e). Il est arrivé trop souvent des situations où l'enseignant(e) lui(elle)-même devait intervenir ou indiquer à l'éducateur(trice) la façon d'intervenir.

Leur action est plus souvent axée vers la surveillance plutôt que l'intervention et ce, malgré les demandes répétées des responsables.

Certaines tâches et/ou affectations sont aussi refusées à l'occasion lorsque la demande provient du milieu scolaire.

Il est aussi noté qu'en plusieurs occasions, le travail d'une préposée aux bénéficiaires était supérieur à celui des éducateurs(trices). Faut-il voir à l'influence négative du "standing" supérieur que possède l'éducateur(trice) par rapport au (à la) préposé(e)?

Soulignons deux axpects:
1) ces critiques sont rattachées au vécu de notre école et ne se veulent pas un jugement du travail global de l'éducateur(trice) où et quel(le) qu'il(elle) soit et

2) ces critiques ne concernent pas l'éducatrice de l'école, madame Diane Langlois, dont l'excellence du travail ne souffre d'aucune critique.

Ces conflits ne sont pas nécessairement inévitables, ils dépendent de la souplesse et de la conscience professionnelle des gens impliqués. Les sources de ces conflits peuvent être nombreuses, en voici quelques-unes:

- La direction du milieu de travail n'est pas l'employeur de ces personnes ressources. Elles sont engagées par le centre d'accueil mais la demande et l'affectation proviennent du milieu scolaire. Malgré une coordination administrative (quant au nombre, aux tâches, etc...) qui est faite au comité conjoint (dont il a été question plus tôt), plusieurs difficultés subsistent. S'il y a des changements à effectuer, cela prend plus de temps que s'il n'y avait qu'un seul employeur.

- Ces personnes sont choisies par le centre. Etant syndiquées, elles choisissent donc cette affectation selon leur ancienneté. Il n'est donc pas possible, pour l'école, de s'assurer que les personnes qui viendront seront intéressées (le choix d'une affectation n'est pas toujours motivé que par l'intérêt seul) compétentes et expérimentées.

- L'horaire des personnes ressources, tel que déterminé par leur convention collective, n'est pas le même que celui de l'école, ce qui peut causer plusieurs difficultés.

- Ces personnes ressources sont aussi quelques fois victimes de mauvaises relations ou communications entre les deux parties (commission scolaire et centre d'accueil), ce qui peut rendre leur travail plus difficile.

- Elles doivent subir les pressions de deux milieux de travail (performances, évaluation, etc...).

- Des difficultés sont créées par certaines attitudes qui démontrent que les intervenants(tes) des deux parties ne sont pas perçus(es) tels(les) qu'ils(elles) sont et évalués(es) à leur juste valeur. Certaines de ces personnes ressources croient que le travail effectué en milieu scolaire est inutile et n'apporte pas de résultats satisfaisants alors que des intervenants(tes) du milieu scolaire les utilisent et les traitent comme de simples visiteurs qui ne peuvent accomplir que les basses tâches.

Ces personnes ressources "prêtées" par le centre d'accueil ne sont donc pas nécessairement personnellement responsables des difficultés énumérées.

Quelques solutions peuvent être envisagées:

- une clarification des tâches et responsabilités faisant l'objet d'un affichage avant le début de l'année et l'attribution d'un titre relié au poste, rendant nécessaire une ouverture de poste (par ledit affichage) et une sélection par un comité à la suite d'une entrevue. Le comité de sélection pourrait être composé d'un nombre égal de représentants(tes) des deux parties.

- Que les personnes ressources soient entièrement choisies par le milieu scolaire, payées par le milieu scolaire. Que le salaire de ces personnes soit ensuite remis par le centre d'accueil à la commission scolaire sur la base d'une entente de prêt de services.

- Que des négociations soient entreprises avec le syndicat des employés(es) du centre d'accueil afin que les tâches, droits et responsabilités des postes en milieu scolaire soient inscrits de façon distincte à leur convention collective.

- Que le milieu scolaire soit seul responsable de l'enseignement de toute personne ressource et du versement des salaires.

- Que des ententes plus précises (et particulières) soient établies avec les milieux universitaires et collégiaux afin d'assurer la présence, en nombre suffisant et à plein temps, de stagiaires en enfance inadaptée et/ou orthopédagogie et/ou éducation spécialisée.

4.1.9.4 Ententes avec des organismes au ministère de l'Education

i- Stagiaires

La polyvalente Dalbé-Viau de la commission scolaire du Sault-Saint-Louis offre un programme d'entraînement au travail, sous forme de stages, à des élèves de 16 ans et plus, déficients(tes) moyens(nes) et légers(ères).

Généralement, ces stages de ces jeunes se font en milieu industriel mais quelques-uns se trouvent en milieu hospitalier ou d'éducation.

Nous avons pu, à l'école transitionnelle Provost, avoir les services de deux de ces stagiaires pendant une période d'environ trois(3) mois. Une assistait la secrétaire de l'école dans son travail alors que l'autre assistait l'enseignante du groupe "faible" de 6-7-8 ans.

Nous considérons qu'il s'agit d'une expérience à reprendre puisqu'elle est profitable tant pour la stagiaire (au niveau des apprentissages de travail qu'elle doit faire) que pour le milieu scolaire.

Au début du stage, la stagiaire doit être encadrée afin que les tâches, les responsabilités et les possibilités d'initiative soient bien définies; ceci demande, bien sûr, un surplus d'attention de la part de l'enseignante qui doit voir à ce que les interventions de la stagiaire respectent les besoins de l'enfant (pour celle qui se trouve en classe); et de la part de la secrétaire qui doit voir à ce que le modèle pré-établi

de travail soit maintenu (pour celle qui se trouve au secrétariat). Cette période d'adaptation dure environ une(1) semaine et par la suite, les stagiaires ont pu fournir un effort de travail fort valable.

Soulignons aussi que ces stagiaires sont visitées et supervisées régulièrement par un éducateur spécialisé, responsable des stages à la polyvalente Dalbé-Viau.

ii- Stagiaires universitaires

L'école transitionnelle Provost a aussi été le milieu de stage d'étudiants(tes) en enfance inadaptée (niveau du baccalauréat) et en psychologie (niveau de la maîtrise) de l'université du Québec à Montréal.

Ces stagiaires ont pu être obtenus(es) grâce à des contacts avec un des responsables des stages au département d'éducation de l'U.Q.A.M. et avec le superviseur de stage de l'étudiante en psychologie. Soulignons que des ententes institutionnelles peuvent être faites entre les milieux de stages et l'université du Québec à Montréal.

Les stagiaires ont été intégrés(es) aux deux groupes 6-7-8 ans, à un des deux groupes 18-21 ans ainsi qu'à quelques autres groupes de l'école.

Pour les stagiaires, il s'agit d'une phase obligatoire de leur formation universitaire et on peut affirmer que l'école transitionnelle Provost s'est avérée un excellent milieu de stage.

Pour l'école, le bénéfice principal se retrouve en l'occasion de tenter de nouvelles expériences d'enseignement et d'ajouter au bagage théorique des enseignants(tes) en place.

Le milieu de stage doit offrir à ces stagiaires des opportunités nombreuses de discussions (soit à l'intérieur de séminaires formels ou d'échanges de groupe).

Quelques difficultés peuvent être créées par le fait que certains universitaires possèdent des certitudes théoriques qui ne concordent pas nécessairement avec la réalité pratique. Des discussions portant sur la pratique et la connaissance du milieu peuvent éliminer ces difficultés.

Ces expériences sont aussi à reprendre, ne serait-ce que pour encourager l'établissement de relations plus suivies et concrètes (pouvons-nous espérer une réelle collaboration) entre les milieux de travail et les milieux universitaires.

Plusieurs milieux universitaires (particulièrement les milieux traditionnellement cliniques tel la psychologie) s'imaginent que la collaboration milieu de travail/université ne peut aller plus qu'à plus de l'envoi

de stagiaires et/ou de personnes ressources pour "former" les intervenants en place. Les universités devraient faire appel plus souvent aux intervenants(tes) du milieu scolaire lorsqu'il est question dans leurs cours d'aspects particuliers de l'intervention auprès d'élèves en difficultés d'adaptation et d'apprentissage.

De même, les recherches universitaires gagneraient à être plus pratiques en étant appliquées dans les milieux de travail en collaboration avec les intervenants en place. La recherche fondamentale a ses limites en tant que réalisme pratique alors que la recherche-action a peu de limites, mais aussi peu de publicité.

Les milieux universitaires semblent quelques fois oublier que ce sont eux qui ont formé les intervenants actuels et que depuis que cette formation a été acquise, ces intervenants ont acquis une expérience pratique enrichissante, souvent plus valable (en plusieurs cas, plus longue) que l'expérience pratique de certains professeurs universitaires.

4.1.10 Problématique organisationnelle

Depuis plusieurs années, la commission scolaire du Sault-Saint-Louis scolarise des déficients mentaux. A ses débuts, la scolarisation touchait les déficients légers de familles pour ensuite rejoindre les déficients moyens de familles et de centre d'accueil. Les déficients étaient regroupés en classe spéciale à l'intérieur d'écoles régulières.

Forte de cette expérience, la commission scolaire a ensuite décidé d'offrir une scolarisation à des déficients moyens, aux déviations multiples. Ces élèves n'avaient jamais été scolarisés auparavant et ils "souffraient" d'handicaps qui ne leur permettaient pas d'être immédiatement intégrés au milieu scolaire régulier (même en classe spéciale).

Une première expérience a été tentée avec quelques groupes d'enfants de 12 à 16 ans environ, pendant deux ans (1977-78 et 1978-79). La scolarisation touchait des enfants du centre d'accueil et les classes se donnaient au centre d'accueil Les Marronniers (actuel centre d'accueil Jean-Olivier Chénier).

Suite à cela, il a été décidé d'élargir la clientèle et d'ouvrir une école spéciale pour déficients mentaux moyens (déviations multiples) dont les handicaps ne permettaient pas une intégration immédiate à l'école régulière.

C'est afin d'éviter les erreurs d'une intégration trop hâtive (qui aurait risqué d'augmenter les préjugés de la population environnante face aux déficients mentaux) qu'il a été décidé de créer cette école spéciale non traditionnelle aux objectifs de transition.

A l'intérieur de cette école, une expérience nouvelle devait être tentée avec deux groupes d'âges. Pour ces deux groupes une subvention, dans le

cadre de l'action projet-pilote du ministère de l'Education du Québec, a été demandée:

- un groupe d'enfants de 4-5 ans:

  il s'agissait d'une première expérience de scolarisation de déficients mentaux moyens d'âge pré-scolaire;

- un groupe de jeunes adultes de 18-21 ans:

  qui n'avaient pas ou peu été scolarisés auparavant.

4.1.11 Les objectifs de l'organisation

Les enfants forment deux classes spéciales à l'intérieur d'une école spéciale (dite "transitionnelle"). Il est nécessaire d'expliquer ici la "vocation" spéciale de cette école afin de la distinguer de l'école spéciale traditionnelle.

L'école Provost, où se trouvent actuellement les groupes d'enfants 6-7-8 ans, sujets de la présente recherche, est une école transitionnelle. Ce nom a été choisi parce que l'école accueille les enfants qui ne remplissent pas encore les conditions nécessaires à leur admission à un programme intégré à une école régulière du secteur élémentaire ou du secteur secondaire ou à leur intégration au marché du travail, ceux-ci n'ayant pas (ou peu) été scolarisés.

En ce qui concerne les groupes d'enfants de 6-7-8 ans faisant l'objet de cette recherche, selon l'hypothèse posée en 4.3.1, l'objectif visé est donc une admission de tous les enfants actuellement dans ces groupes au programme 6-7-8 ans ou 9-12 ans et une intégration à l'école régulière.

Quoique le rôle de l'école transitionnelle soit de préparer les enfants à l'intégration à l'école régulière, il reste possible qu'un enfant doive y demeurer plus d'un an, si ses difficultés l'exigent.

Une fois les objectifs "terminaux" fixés pour les groupes 6-7-8 ans, en fonction de ce que l'on pourrait appeler les "critères d'admission" à l'école régulière, le cheminement annuel est divisé en quatre(4) étapes. Chacune des étapes est préparée par le professeur. Celui-ci (celle-ci) doit donc élaborer quatre(4) plans d'étape. Le premier est élaboré au moment où les capacités individuelles des enfants sont connues. Les trois(3) autres sont élaborés à intervalles fixes au cours de l'année scolaire et basés sur les progrès réalisés au cours de l'étape précédente.

Chaque plan d'étape privilégie certains objectifs correspondant à des acquisitions précises et le professeur y expose les moyens par lesquels chacune des phases menant à une réalisation sera complétée. Le plan d'étape est discuté par le professeur et la responsable de la programmation et accepté tel quel ou après modification(s).

Le plan d'étape prend pour base l'enfant, ses capacités, ses réalisations, c'est-à-dire que, si un objectif n'est pas complété tel que prévu à une étape donnée, sa poursuite se continue à l'étape suivante.

Pendant chaque étape, des tableaux de réalisations (d'acquisitions) sont complétés. Ces tableaux servent de base pour la réalisation de l'étape suivante. Ils servent à l'élaboration du "relevé cumulatif des acquisitions de l'élève".

Le "système" éducatif du secteur de la déficience remplit donc deux(2) buts nécessaires et importants: l'évaluation continue et l'enseignement individualisé.

Ces deux buts sont particulièrement nécessaires considérant l'âge et les difficultés des enfants. L'enfant de 5 à 8 ans est en pleine croissance, il faut donc toujours être prêt à modifier l'approche utilisée en fonction de l'évolution de l'enfant. Etant donné aussi la capacité réduite d'attention de ces enfants (due à leur âge et leurs difficultés), une attention individuelle peut, seule, permettre un nombre et une qualité maximum des acquisitions.

Il doit être noté aussi que le programme comprend une intégration des acquisitions (ou domaines d'acquisitions) que nous tentons de rendre la plus complète possible, c'est-à-dire que nous tentons d'utiliser des situations les plus concrètes possibles pour regrouper plusieurs domaines d'apprentissage. Ce type de situation contribue à maintenir l'intérêt de l'enfant et lui permet de faire des apprentissages qui, autrement, devraient être faits à l'intérieur de situations plus académiques qui demandent, de la part de l'enfant, un temps d'attention qu'il n'est pas toujours capable de fournir.

Ceci permet d'éviter une erreur souvent commise qui est de conclure à une incapacité de l'enfant face à un apprentissage, alors que l'incapacité se trouve, en fait, quant au temps d'attention ou de concentration requis pour compléter cet apprentissage. En utilisant une situation qui suscite l'intérêt de l'enfant, il est possible de lui faire compléter des apprentissages qui ne sont pas directement reliés à la situation mais qui peuvent s'y intégrer.

Bien sûr, ces situations sont plus nombreuses et plus "faciles" à planifier avec des élèves plus âgés qui possèdent déjà des informations de base dans plusieurs domaines. Considérant l'âge des sujets, ce sont justement ces acquis de base qui manquent.

Ces situations peuvent être, en partie, improvisées en ce sens qu'elles peuvent être le fruit d'une inspiration subite, du hasard ou d'une activité imprévue, mais il est préférable qu'elles soient planifiées afin de pouvoir en tirer le maximum d'efficacité.

Avec les enfants de 5 à 8 ans, ce sont les situations de jeu qui se prêtent le plus à l'intégration des domaines d'apprentissage. Des exemples de ces situations seront exposés plus loin dans ce rapport.

4.2 Les objectifs précis du projet

(voir en annexe le "Programme d'étude pour déficients moyens: division par groupes d'âges).

4.2.1 Objectif général

Suite à l'expérience de scolarisation 1979-1980 (première année d'application du projet-pilote) d'un groupe d'enfants âgés de 4-5 ans et déficients moyens, nous réalisons l'importance de poursuivre les mêmes objectifs du programme pour permettre aux sujets (dont certains étaient déjà sujets l'an dernier alors que d'autres sont nouveaux) de répondre aux critères d'éligibilité d'un programme d'une classe spéciale intégrée à une école régulière.

L'objectif général demeure donc:

> évaluer le progrès chez les enfants déficients moyens institutionnalisés et de famille de 4-5 ans, soumis à un programme de scolarisation précoce dans les domaines suivants:
>
> - l'acquisition d'un langage fonctionnel;
> - le développement psychomoteur général;
> - l'acquisition des habiletés sociales en rapport avec le développement de leur autonomie personnelle et des échanges adéquats avec leurs pairs;
>
> le tout, dans le but de favoriser leur intégration au milieu scolaire régulier.

4.2.1.1 Opérationnalisation de l'objectif (étapes de réalisation):

1. Déterminer les objectifs spécifiques à atteindre à l'intérieur de chacun des domaines sus-mentionnés.

   Il s'agit ici, en fait, de réaffirmer les objectifs tels que définis en tant que "critères d'admissibilité" à l'école régulière (que l'on retrouve dans l'annexe "plan situationnel des programmes"). Ces objectifs sont clairement identifiés dans la section suivante (4.2.2) de ce rapport. (Complété en juin 1980)

2. Choisir ou créer les moyens d'évaluation reliés à chacun des domaines.

   Vous trouverez en annexe les instruments pédagogiques utilisés ainsi que quelques grilles d'observation. Outre ces instruments, sont utilisées certaines méthodes propres aux domaines professionnels (psychologie, orthophonie, psychomotricité) touchés par ce projet de recherche. (Complété en juin 1980 et septembre 1980)

3. Déterminer, à l'aide de ces moyens d'évaluation, le niveau des sujets à l'intérieur de chacun des domaines.

   Cette étape détermine les objectifs inscrits dans le premier plan d'étape des enseignants(tes). (Complété en juin 1980 et septembre 1980)

4. Cueillir des informations supplémentaires sur les sujets auprès des responsables (parents, enseignants, éducateurs, etc...).

   Cette étape a plusieurs buts. Certains enfants étaient l'an dernier, dans un autre groupe avec un autre professeur; il est donc nécessaire que l'enseignant(e) qui reçoit l'enfant cette année puisse rencontrer le (la) précédent(e) afin de compléter les données (partielles quoique nombreuses) incluses au dossier pédagogique (relevé cumulatif des acquisitions de l'élève).

   Il est aussi utile qu'en début d'année, les parents (réels ou substituts) soient rencontrés afin d'évaluer l'impact de la période de vacances estivales sur l'évolution des enfants. (Complété en juin 1980 et septembre 1980)

5. Organiser les activités en fonction des objectifs à l'intérieur de chacun des domaines.

   Il s'agit ici de la préparation du plan d'étape ou de sa modification, si nécessaire.

   Cette étape est donc complétée au moins quatre(4) fois au cours de l'année scolaire.

6. Observer les sujets au cours d'activités diverses à l'intérieur de chacun des domaines d'apprentissage.

   Ces observations et/ou évaluations sont discutées à l'intérieur des réunions hebdomadaires de l'équipe projet-pilote. Ces discussions déterminent le contenu de l'étape suivante.

7. Déterminer l'approche individuelle et/ou de groupe à adopter à l'intérieur des activités, en fonction des difficultés, attitudes et acquisitions de chacun des sujets.

   Il ne s'agit pas tant de la détermination des méthodes d'enseignement (le choix du matériel didactique est généralement laissé à la discrétion de l'enseignant(e) quoiqu'il puisse être discuté) que de l'approche, de l'attitude face au groupe et aux individus qui le composent.

   Il peut s'agir par exemple d'une décision relative au niveau de permissivité ou de restriction accordée au groupe selon une activité, ou au choix (ou refus) d'une approche individuelle pour un apprentissage précis ou encore à l'augmentation par exemple, du nombre de minutes allouées pour une activité précise.

   Il s'agit donc de déterminer le cadre général à l'intérieur duquel le groupe (et chacun des individus) vivra les apprentissages inscrits à son programme.

Cette étape est donc reprise, son contenu revu et corrigé aussi souvent qu'il est nécessaire.

8. Déterminer et mettre en place les moyens d'intervention individuels reliés à des difficultés particulières des sujets.

Cette étape est aussi réalisée, lorsque besoin est, à l'intérieur d'une réunion de l'équipe projet-pilote, mais, plus généralement à la suite d'une étude de cas formelle, étude de cas qui réunit les membres de l'équipe projet-pilote et les responsables de l'enfant à l'extérieur de l'école (parents ou parents substituts).

Cette étape est nécessaire lorsqu'un sujet connaît des difficultés majeures à l'intérieur d'un des domaines visés par le programme.

La réalisation de cette étape peut aussi faire appel à la présence de la coordonnatrice du secteur adaptation scolaire lorsqu'un certain nombre d'interventions a été tenté sans atteindre l'objectif visé et/ou lorsqu'une décision institutionnelle pouvant modifier le cadre de vie ou de scolarisation de l'enfant est prévue par un ou plusieurs des responsables de l'enfant.

9. Observer (périodiquement) les effets des interventions individuelles et de groupe et apporter les correctifs nécessaires.

Cette étape va de soi et sa réalisation prend place à l'intérieur des réunions de l'équipe projet-pilote ou à l'intérieur d'une étude de cas qui réunit à nouveau les personnes ayant décidé d'un mode d'intervention particulier.

10. Evaluer le progrès des sujets à l'intérieur de chacun des domaines.

Il s'agit d'une évaluation des sujets et d'une comparaison des résultats obtenus lors de cette évaluation et lors de l'évaluation précédente.

11. Analyser et critiquer le modèle d'intervention utilisé et proposer les modifications nécessaires.

4.2.2 Objectifs spécifiques

4.2.2.1 Dans le domaine du langage

A. Poursuivre le développement d'un programme de stimulation du langage à appliquer en classe sur la base d'un bilan orthophonique effectué auprès de la clientèle-cible et tenant compte de l'évaluation des sujets dans ce domaine.

B. A partir du bilan orthophonique et des évaluations dans le domaine du langage, chaque enseignant(e) veillera à parfaire le langage oral chez les élèves et à développer des habiletés à acquérir.

C. Evaluer les progrès par une comparaison des résultats de juin 1981 à ceux de juin 1980 et/ou septembre 1980.

Le programme de stimulation vise à faciliter le langage et la communication par l'apprentissage des prérequis à l'articulation (utilisation du courant aérien), la pratique de l'articulation (mouvements linguaux-labiaux) et vise l'acquisition de:

- certains phonèmes;
- certains groupes de consonnes;
- mots de deux syllabes pouvant former un vocabulaire varié permettant de nommer les diverses composantes des situations vécues couramment.

4.2.2.2 Dans le domaine de la motricité

Permettre le développement où l'acquisition des possibilités motrices adéquates à leurs déplacements, c'est-à-dire:

A. Découvrir les possibilités de l'espace environnant ou éloigné et ainsi permettre l'acquisition d'habiletés reliées au rapport spatio-temporel.

B. Accroître la perception et la coordination motrice.

1. parfaire l'acquisition du schéma corporel;
2. perfectionner à l'aide d'exercices spécifiques divers modes de déplacement;
3. permettre un enrichissement au niveau de l'acquisition de différents types de réalisations motrices reliés au tonus musculaire et à la coordination oculo-manuelle et oculo-pédestre.

Les progrès seront évalués par une comparaison des résultats de juin 1980 et/ou de septembre 1980 et ceux de juin 1981.

4.2.2.3 Domaine des comportements sociaux adaptés

A. Poursuivre la sensibilisation des enfants à une structure temporelle leur permettant de suivre un horaire régulier.

B. Permettre par des expériences sensorielles motrices variées la sensibilisation des sujets aux divers stimuli offerts par le milieu social et scolaire dont ils feront partie.

C. Initier et/ou perfectionner leur autonomie fonctionnelle, leurs habitudes d'hygiène, de sécurité.

D. Promouvoir le développement affectif et social en favorisant par le jeu des contacts entre pairs, une meilleure relation sociale, le respect des pairs et le partage.

E. Favoriser l'acquisition d'une régulation de la fonction sphynctérienne.

4.2.3 Objectif connexe

Elaborer un projet de collaboration famille-école et institution-école en vue de favoriser la généralisation des acquis.

4.3 Hypothèse générale

Les enfants déficients moyens soumis à un programme de scolarisation précoce axé sur le langage, la psychomotricité et les comportements sociaux adaptés, tels que définis dans ce texte seront capables de produire les comportements adaptés déterminés par les niveaux de performance permettant leur intégration dans une école régulière.

4.3.1 Les hypothèses spécifiques

A. Des enfants d'un milieu institutionnel ou familial, à qui on offre une stimulation systématique et continue, en vue de développer leur potentiel face au langage, seront en mesure de passer d'un niveau de langage lacunaire (gestes-sons) à un langage social favorisant leur intégration.

B. Des enfants déficients moyens d'un milieu institutionnel ou familial, à qui on offre un programme de développement moteur complet, pourront acquérir les habiletés psycho-motrices suivantes:

- équilibre
- déplacements spatio-temporels autonomes.

C. Des enfants d'un milieu institutionnel ou familial, à qui on offre progressivement une stimulation à l'élargissement des contacts sociaux, seront capables de développer une attitude sociale adéquate à leur intégration dans un milieu socio-scolaire régulier.

4.4 Elaboration du modèle d'intervention

Plutôt que de décrire le modèle d'intervention selon la division par plans d'action (rééducatif, pédagogique et social), il apparaît plus logique d'utiliser ici une division basée sur les objectifs spécifiques tels que décrits en 4.2.2. Ainsi, la description de l'intervention respecte la division par domaine d'intervention (langage, motricité, social) déjà utilisée dans le présent rapport. La compréhension du modèle en est ainsi facilitée.

4.4.1 Langage

4.4.1.1 Problématique

Les sujets du groupe 4-5 ans connaissent des difficultés de langage "créées" par un retard du développement des habiletés liées à la communication verbale et/ou des caractéristiques physiques rendant plus difficile la pratique de la communication et/ou des conditions de l'environnement qui renforcent l'utilisation de la communication non verbale.

Ainsi, la déficience pouvant être définie globalement comme étant une "lenteur" généralisée du développement, le passage de l'un à l'autre des stades de la communication verbale se fait de façon plus lente et aussi plus difficile: les difficultés correspondant à chacun des stades, étant plus marquées qu'à l'intérieur du développement normal.

Aussi, plusieurs des enfants de ce groupe ont des caractéristiques mongoliennes. Sans entrer dans le détail des caractéristiques physiques du mongolisme, il importe de souligner qu'elles sont la cause de difficultés d'articulation et d'utilisation inadéquate des muscles labiaux et linguaux.

De plus, et ceci est particulièrement vrai pour les enfants en centre d'accueil, les deux catégories de difficultés précitées motivent l'enfant à utiliser la communication non verbale, celle-ci étant plus compréhensible. La communication non verbale est aussi renforcée de différentes façons en centre d'accueil (plus qu'en milieu familial). L'enfant peut mieux exprimer ses désirs et ses besoins, ceux-ci sont mieux compris (première source de renforcement). Les responsables au centre d'accueil répondent généralement à la communication non verbale (deuxième source de renforcement). Il faut souligner à ce sujet que le ratio responsable/enfants ne permet pas toujours de fournir une attention individuelle suffisante pour renforcer l'utilisation de la communication verbale. Finalement, les enfants utiliseront entre eux la communication non verbale et surtout avec les enfants plus vieux dont le conditionnement à cet effet est plus complet (troisième source de renforcement).

4.4.1.2 Objectifs de l'intervention

Les objectifs de l'intervention sont donc de trois(3) ordres:

1. tenter d'accélérer le rythme de passage d'un stage de la communication verbale à l'autre par des exercices particuliers correspondant à chacun des stades;

2. améliorer, par des exercices appropriés, l'utilisation du courant aérien ainsi que la qualité des mouvements linguaux-labiaux;

3. amener l'enfant à utiliser spontanément la communication verbale.

4.4.1.3 Description de l'intervention

Il est inutile (et ce serait particulièrement long) de faire ici une description complète de tous les exercices faits. Une description du cadre général (avec quelques exemples) devrait suffire.

Afin de remplir les objectifs cités plus haut, les différents exercices utilisables peuvent être classés en deux(2) grandes catégories:

1. Exercices de prélangage:

   - exercices préarticulatoires (contrôle du souffle);
   - exercices articulatoires (mouvements linguaux-labiaux).

2. Exercices de langage:

   - langage passif
   - langage actif.

Les exercices de prélangage regroupent les exercices d'utilisation du courant aérien (souffle) et de pratique des mouvements linguaux-labiaux. Certains exemples de ces exercices se retrouvent à l'intérieur du "Programme de développement de la parole" de l'hôpital Notre-Dame (voir annexe).

- Faire avancer un morceau de ouate ou une balle de ping-pong en soufflant dans une paille.
- Souffler dans un sifflet ou une flûte: faire varier la longueur du son.
- Mettre du caramel sur les lèvres du sujet et lui demander de le lècher: éloigner graduellement le caramel pour forcer le sujet à utiliser au maximum les muscles linguaux.
- Souffler une chandelle: faire pencher la flamme graduellement pour ensuite l'éteindre.
- Lècher la crème glacée d'un cornet.
- Lècher un suçon.
- Etc...

Ces exercices n'impliquent pas nécessairement l'utilisation de sons. Par contre, ils peuvent être couplés à des exercices de langage puisque la maîtrise de ces mouvements est nécessaire à l'émission adéquate des phonèmes.

Les exercices du langage passif regroupent les exercices liés à la reconnaissance des sons, l'attention auditive et la mémoire visuelle. Par exemple:

- reconnaître les cris d'animaux;
- reconnaître les bruits de la vie courante;
- trouver la provenance d'un son;
- faire des associations mot-image;
- faire des associations mot-objet;
- etc...

On pourrait dire qu'il s'agit ici de l'aspect cognitif du langage.

Le langage actif comporte l'émission de sons:

- imitation de cris d'animaux;
- imitation de sons divers;
- voyelles;
- phonèmes;
- mots d'une syllabe;
- mots de deux syllabes;
- vocabulaire centré sur des situations de la vie courante.

Ces exercices de langage peuvent être faits à l'intérieur de situations de jeux et ils peuvent aussi être intégrés aux diverses autres activités de la classe. Il est même préférable que ces apprentissages soient intégrés à diverses situations afin de maintenir l'intérêt du sujet et afin aussi qu'il soit plus facile de renforcer l'enfant à émettre le comportement voulu.

Par exemple, la collation est le moment idéal pour apprendre le nom de certains fruits, les reconnaître et les nommer. Il s'agit d'une situation renforçante et concrète. Une sortie à une ferme ou un zoo peut devenir la base d'un très grand nombre d'exercices. Les sujets qui voient des animaux vivants seront intéressés à les revoir, ne serait-ce qu'en images (si des photographies ont été prises, c'est encore mieux). Des exercices d'association mot-image et mot-objet (avec des animaux miniatures), d'imitation des cris d'animaux et même de motricité (quadrupédie, saut, etc...) peuvent être faits à partir de l'utilisation de la mémoire du sujet, la mémoire, encore une fois, d'une situation concrète et renforçante.

L'utilisation de thèmes concrets, liés à des situations vécues (la ferme, la rue, la maison, l'école, etc...), doit être maximum. Les sujets ont besoin de jouer, manipuler, voir, etc... Il n'est pas tellement motivant de regarder l'image d'une pomme pour apprendre le phonème "p" par exemple. Il est beaucoup plus intéressant d'avoir la pomme devant soi et de pouvoir

la manger. Les exercices de souffle, à l'aide d'une paille, peuvent être faits en soufflant dans l'eau, en buvant du lait. Il est possible aussi de faire des bulles de savon, tous les enfants aiment ça.

L'exercice "souffler une chandelle" peut être fait en contant une histoire aux enfants; en tirant les toiles (pour créer une pénombre), on peut jouer à être en pleine noirceur (des exercices de reconnaissance d'objet par le toucher peuvent être faits), la lumière est "créée" en allumant les chandelles et au moment où le soleil se lève (on lève les toiles), les chandelles doivent être éteintes.

Des dizaines d'exercices de ce genre peuvent être imaginés. Ce qui est important, c'est que des exercices de prélangage et de langage doivent être faits tous les jours et des contrôles réguliers doivent être faits pour s'assurer du progrès du sujet.

Il ne s'agit pas simplement d'occuper les sujets à diverses activités en se disant qu'ils font des apprentissages. Il est préférable de planifier les activités sur la base d'objectifs précis à atteindre.

De la même façon, il n'est pas nécessaire d'évaluer le vocabulaire entier du sujet; cela serait beaucoup trop long (il peut apprendre par lui-même un nombre incalculable de mots sans que l'on soit directement responsable de ces apprentissages). Par contre, il faut s'assurer qu'il peut dire certains mots qui nécessitent l'émission de phonèmes précis que l'on veut lui faire apprendre.

Le plus difficile est de combattre les causes de la non-actualisation du potentiel verbal (potentiel que les sujets possèdent); causes diversifiées de l'un à l'autre; causes qui agissent continuellement et qu'il est impossible d'éliminer du jour au lendemain (particulièrement lorsque le sujet est plus âgé).

Nous nous retrouvons face à deux groupes. L'un "fort", l'autre "faible". Le premier est composé de sujets qui possèdent déjà un certain vocabulaire passif (reconnaissance) et qui possèdent aussi (pour plusieurs) certaines bases cognitives du langage (savoir que dans certaines situations cela leur a servi de parler, que ce fut utile et intéressant). Le deuxième groupe est composé de sujets qui n'ont à peu près aucune réaction verbale et presqu'aucune réaction face aux manifestations verbales d'une autre personne (certains enfants connaissent des difficultés liées au développement affectif qui ont pour conséquences l'adoption de comportements de type autistique). Il nous faut réduire l'écart entre les deux groupes.

Il faut, pour le second groupe, "bâtir" des situations qui feront simplement réagir les sujets. Autrement dit, il faut que les sujets se retrouvent à l'intérieur de situations où ils trouveront quelqu'intérêt à réagir. Pour eux, ceci doit se faire avant même de penser à leur rendre plus facile l'exercice du langage verbal (par des exercices articulatoires).

Etant donné le niveau de développement, ces situations doivent, le plus possible, être du type sensori-moteur.

Précisons immédiatement une composante affective qui appartient peut-être plus au domaine de l'évolution sociale mais qui a sa place à ce stade-ci du rapport parce que son importance touche le développement global de l'individu.

Il s'agit de ce que nous appelons le "déblocage" affectif. Certains sujets ont connu l'an dernier ce "déblocage", d'autres, qui n'avaient pu atteindre ce stade, l'ont connu cette année.

Qu'en est-il de ce déblocage? Il signifie principalement: être capable d'exprimer l'émotion qui est ressentie. Ce que cela implique: une conscience réelle (pas totale puisque la conscience totale n'existe que dans l'idéal humain, nous parlons de conscience réelle, présente) du monde environnant, une conscience de ses intérêts et désintérêts de ses plaisirs et déplaisirs. Une conscience plus grande des stimuli extérieurs alliée à une conscience plus grande des effets de ces stimuli sur soi.

Ce déblocage doit être suffisamment important pour permettre le lien de deux conséquences: une conscience assez grande et un intérêt assez important pour que l'enfant perçoive et décide d'utiliser pour exprimer ses émotions, le moyen de communication le plus usuel autour de lui: le langage verbal.

Donc, une autre nécessité apparaît: parler à l'enfant à l'intérieur des situations créées, lui parler beaucoup et souvent et non simplement le former à parler par des questions incessantes qu'il risque de trouver beaucoup plus agaçantes qu'intéressantes.

Le déblocage, enfin, est non seulement profitable, il est primordial: il est à la base même d'une réelle intégration des domaines d'apprentissage qui soit bénéfique pour l'enfant.

Si ce déblocage (qui est une évolution) ne se fait pas, l'enfant pourra répéter certains gestes, par automatisme (à la suite d'une longue série de répétitions ou par conditionnement) mais il ne peut pas y avoir d'apprentissages réels et encore moins de généralisation des apprentissages puisque la généralisation implique la compréhension des différentes situations à l'intérieur desquelles l'enfant peut ou doit émettre certains comportements. De plus, une intégration efficace des domaines d'apprentissage implique la présence d'une conscience suffisante du monde environnant pour pouvoir assimiler les données qui y sont intégrées.

Donnons ici un exemple d'intégration des domaines d'apprentissage. Le plus pratique (pas nécessairement le plus facile) est de systématiser l'utilisation des éléments renforçants à l'intérieur des situations sociales (sorties, visites, etc...).

Les situations sociales peuvent plus facilement que toute autre servir de "prétextes" à l'intégration de plusieurs domaines d'apprentissage, dont le langage (bien sûr, même si l'exemple est donné dans cette section, il ne s'agit pas uniquement de langage, mais bien d'intégration de plusieurs domaines).

La systématisation de l'intégration des domaines d'apprentissage est aussi à la base de (et rend inévitable) la systématisation de l'utilisation des éléments renforçants.

J'organise une sortie: il s'agit d'aller voir les animaux dans un "pet shop" du centre d'achats. Je peux décider de m'en tenir strictement à l'apprentissage d'habiletés sociales puisqu'il s'agit d'une sortie. Avouons-le, c'est souvent comme ça que ça se passe, c'est-à-dire: je prends mon groupe de sujets; on s'habille (premier apprentissage social) et on sort.

On marche jusqu'à l'arrêt d'autobus: je surveille afin que tous les sujets marchent sur le trottoir. S'il y en a un qui va dans la rue ou sur un terrain, je le rappelle à l'ordre (deuxième apprentissage social: marcher sur le trottoir: relié au domaine de la sécurité). Arrivés au coin de la rue, je dis aux sujets de regarder à droite et à gauche avant de traverser la rue, sans oublier de leur dire pourquoi (troisième apprentissage social, relié à la sécurité).

J'arrive à l'arrêt d'autobus, je montre le panneau aux jeunes (quatrième apprentissage social: reconnaître un arrêt d'autobus). L'autobus arrive, je les fais attendre en ligne (cinquième apprentissage social), je leur donne tous un billet en leur expliquant ce qu'ils doivent faire avec (sixième apprentissage).

On prend place dans l'autobus. Si des sujets jouent ou crient, je les arrête en leur expliquant comment se comporter en autobus (septième apprentissage).

A l'arrêt du centre d'achats, j'avertis les jeunes et les fais descendre un à un par la porte arrière (huitième apprentissage).

Arrivés au centre d'achats, nous nous dirigeons vers le "pet shop". Je surveille les sujets afin que le groupe reste uni. S'il y en a un qui va vers d'autres magasins, je le rappelle et lui explique qu'il doit rester avec les autres (neuvième apprentissage: rester ensemble pour que personne ne s'égare: c'est aussi lié à la sécurité).

Rendus au "pet shop" on regarde les animaux, je demande à un employé de me montrer un chaton, je le tiens dans mes bras pendant que les enfants lui parlent et le flatte. S'il y en a un qui le flatte trop brusquement, je lui explique qu'il doit être plus doux (dixième apprentissage: respect des animaux).

Je redonne le chaton à l'employé, nous regardons encore quelques instants les animaux, ensuite nous allons marcher quelques instants dans le centre d'achats. Si un sujet remarque quelque chose qui l'attire nous arrêtons pour regarder et parler quelques instants, ensuite nous reprenons notre marche. Après une trentaine de minutes, nous arrêtons à un comptoir, manger un beigne et boire un verre de lait et nous retournons prendre l'autobus pour revenir à l'école.

A l'intérieur de cette sortie, les sujets ont été initiés à dix(10) apprentissages sociaux. Ce fut un après-midi bien rempli, on a fait beaucoup de choses.

En réalité, j'ai presque totalement perdu mon temps et celui des sujets. Remarquons, qu'au moins,il y a eu une sortie. Il y a des jeunes qui ne sortent jamais. Par contre, il s'agit d'un exemple parfait d'une sortie mal structurée et mal employée.

J'ai utilisé tout un après-midi pour toucher dix(10) apprentissages (je devrais plutôt dire effleurer). En restant à l'école, j'aurais pu toucher de façon plus concrète au moins une quinzaine d'apprentissages.

Je n'ai pas parlé dans cet exemple de préparation de sortie. Ce n'est pas une sortie préparée ou si elle l'est, je l'ai préparée seul(e) en dix(10) minutes.

Une sortie, avec les jeunes, ça se prépare en pensant à: "intégration des domaines d'apprentissages" pour me permettre (et permettre aux sujets) d'utiliser au maximum le temps alloué à la sortie. Si je ne pense qu'à une catégorie d'apprentissage (dans l'exemple: habiletés sociales), je me limite beaucoup trop pour le temps que je prends.

Il y a différents types d'exercices que l'on peut faire en langage, motricité, connaissance du schéma corporel: par exemple: imiter des cris d'animaux et autres sons (langage), marcher, courir, sauter comme certains animaux (motricité), identifier les parties du corps sur soi et les autres (schéma corporel).

Dans d'autres domaines, on apprend les couleurs avec différents objets, les chiffres, avec des objets concrèts (souvent les animaux sont utilisés, animaux à deux(2) pattes, quatre(4) pattes).

Tous ces domaines d'apprentissages peuvent être intégrés à la situation sociale (sortie) que j'ai utilisée comme exemple.

Dans cet exemple de sortie basée uniquement sur certaines habiletés sociales, vous aurez remarqué qu'il n'y a rien d'intéressant qui se passe entre chaque moment où une habileté sociale est touchée.

Quand on marche sur la rue, il y a des autos, des arbres, du gazon, des maisons, un ciel, des nuages, etc... des couleurs, des sensations tactiles, des odeurs, des choses à compter, qui, dans mon exemple, ont totalement été oubliées. Pendant le trajet en autobus, pourquoi dire aux jeunes de se taire lorsque je trouve qu'ils parlent trop fort? Pourquoi je ne les intéresserais pas à tout "le paysage" que l'on peut voir de la fenêtre de l'autobus? Peut-être apprendrait-il plus vite à reconnaître des points de repère, une direction vers tel ou tel endroit.

Pourquoi est-ce que j'attendrais qu'on ait vu les animaux au "pet shop" avant de m'intéresser à ce qui attire un enfant dans le centre d'achats? C'est là qu'il est attiré par quelque chose de particulier.

De plus, avec tout ce qu'on peut faire pendant une telle sortie, je dois parler aux jeunes souvent, beaucoup. C'est la meilleure façon d'intéresser les déficients au langage verbal et à les motiver à l'utiliser. C'est en parlant aux enfants qu'ils apprennent à parler. Plus ils vont entendre de mots, plus ils pourront en dire, plus souvent ils entendront certains mots, mieux ils vont s'en souvenir quand ils vont vouloir les utiliser et quand ils seront prêts à les utiliser.

Si je ne parle aux sujets que pour leur poser des questions ou leur dire quoi faire et ne pas faire, il n'y aura pas grand chose qui va les intéresser assez pour qu'ils aient envie d'en parler.

Si je n'utilise pas l'intérêt du jeune au moment où il le manifeste, pourquoi lui s'intéresserait-il à ce que je lui demande?

Donc, l'intégration des domaines d'apprentissage est un élément non seulement intéressant mais primordial à l'intérieur d'un programme d'enseignement (j'oserais ajouter qu'il est aussi primordial en enseignement régulier qu'en enfance inadaptée). Malheureusement, c'est peu utilisé, même peu exploré parce que cela demande beaucoup de rigueur et d'attention pour en faire une application vraiment efficace et ne pas transformer l'intégration des domaines d'apprentissage en activité strictement occupationnelle. C'est facile de faire une foule d'activités et de dire ensuite que les enfants ont vu ça, ça et ça. Une intégration des domaines d'apprentissage doit, comme toute activité pédagogique, viser l'atteinte de buts précis, dans un ordre précis. La préparation doit donc être sérieuse.

Concernant encore plus particulièrement l'utilisation des éléments renforçants, il y a deux points qui doivent être soulignés:

1. On s'attend trop souvent à un comportement précis de la part d'un jeune comme si c'était inévitable que l'enfant agisse ainsi. On exagère beaucoup la "normalité" ou le naturel de certains comportements. Comme s'il était évident (autant pour l'adulte responsable que pour l'enfant) que c'est telle ou telle chose que l'enfant doit faire. Cela a pour conséquence que si l'enfant fait ce qu'on attend de lui (en tout ou en partie) on considère cela comme étant normal (c'est ça qu'il a à faire et pas autre chose) et on ne le renforce pas assez. S'il ne fait pas ce qu'on attend de lui (en tout ou en partie), il est puni parce qu'on considère "anormal" qu'il puisse d'une autre façon que la façon "évidente".

   On travaille avec des enfants qui sont maintenant d'âge chronologique de 6 à 21 ans mais qui ont un âge mental de 2 à 8 ans à peu près. Des enfants de cet âge (et encore plus si leur âge chronologique se rapproche de 8 ans), ça court, ça se pousse, ça crie, etc... quel est le comportement qui est normal pour eux? Ce n'est pas de rester assis tranquille pendant 50 minutes, ni même 30 minutes. Pour y arriver ils doivent être très renforcés et très régulièrement, pour des comportements qui peuvent nous sembler simples ou évidents. Par renforcement, je ne veux pas dire des bonbons mais plutôt des

renforcements sociaux (un bon mot, un sourire, le serrer dans nos bras, etc...) pour certains enfants, ces renforcements peuvent devoir être donnés une fois par minute pendant un certain temps; mais il faut le faire sinon cet (ou ces) enfant(s) en particulier ne sera(seront) pas suffisamment intéressé(s) à participer comme les autres à l'intérieur de telle ou telle situation et s'ils ne sont pas intéressés par la situation, ils ne seront pas attirés par les bénéfices qu'ils peuvent retirer de cette situation (un apprentissage nouveau, une maîtrise meilleure d'une habileté, etc...) au moment où les renforcements extérieurs pourraient diminuer s'ils avaient été donnés en nombre suffisant au départ. Si l'enfant n'est pas intéressé, il risque d'adopter un (ou des) comportement(s) qui ne correspond(ent) pas à la situation et là on est tenté de le punir.

2. Si je punis l'enfant, il risque peut-être (et j'insiste sur le "peut-être") de ne plus émettre le comportement qui était inadéquat, mais il n'a toujours pas appris ce qu'il doit faire. Là où je veux en venir, c'est à ceci: on ne peut rien apprendre par la punition. Par définition, une punition doit faire diminuer la probabilité d'émission d'un comportement jugé inadéquat. Elle ne fait pas augmenter la probabilité d'émission d'un comportement adéquat: il n'y a que le renforcement qui puisse avoir ce résultat.

   C'est pour cela que je dois faire très (et j'insiste sur le "très") attention au type de punition que j'emploie afin que la punition ne retarde pas ou n'empêche pas un apprentissage que je veux faire faire à l'enfant. Par exemple: les enfants font une activité autour d'une table. Pour cette activité, je désire que tous soient assis autour de la table. S'il y a un enfant qui se lève et se met à toucher à tout ce qu'il y a dans la classe et à faire du désordre, je le prends, je l'asseois à sa place en lui disant de rester là. Il se relève et recommence à faire du désordre. Je le prends et je lui dis que puisqu'il ne veut pas rester tranquille, il devra aller s'asseoir dans le corridor. Comment vais-je pouvoir lui montrer comment agir dans cette situation s'il en est exclu? De plus, s'il faisait du désordre parce que la situation créée ne l'intéressait pas assez, je viens de renforcer un comportement qu'il sait maintenant qu'il pourra utiliser s'il y a d'autres situations qui ne l'intéressent pas.

   Si on donne plus de renforcement à un enfant qu'aux autres, on en fait un cas spécial. Bien sûr, et il ne faut pas hésiter, veut-on qu'il apprenne quelque chose ou qu'il reste assis de force? (nous reviendrons plus loin sur ce point).

   Une dernière remarque par rapport à l'intégration des domaines d'apprentissage. Il ne s'agit pas non plus de "bombarder" l'enfant de données différentes, particulièrement lorsqu'il est jeune. Il est peut-être préférable de choisir des domaines plus importants et de fournir à l'enfant l'occasion de voir plusieurs manifestations de quelques données précises. On peut choisir par exemple quelques

couleurs (bleu, rouge, jaune) et des chiffres (1,2 et 3) et regarder les différents objets de ces trois couleurs que l'on peut compter jusqu'à trois(3) (automobiles, panneaux d'arrêt, clôture, autobus, maisons, etc...).

Parmi les instruments utilisés, les plus utiles semblent être le "Programme de stimulation du langage" de l'hôpital Notre-Dame (déjà cité) et l'ensemble "Peabody". Les chants (apprentissage de mots) et le rythme (émettre des sons à un certain rythme, au son de la musique) peuvent aussi être utilisés quoiqu'ils impliquent des apprentissages que des déficients moyens de 6 à 8 ans n'ont pas toujours complétés (voir en annexe la liste du matériel employé dans la classe).

Une autre problématique doit être considérée en ce qui a trait au langage:

> Dans quelle mesure l'apprentissage du langage verbal, plutôt que le langage non-verbal ou le langage "mixte", doit-il être favorisé?

Quelques facteurs doivent être considérés avant d'exposer certaines conclusions que nous croyons pertinentes.

1. La dualité langage passif/langage actif.

   Il s'agit ici de la différence entre ce que l'on veut que l'enfant sache et ce que l'on veut qu'il dise. Je dois d'abord m'assurer que l'enfant comprenne bien ce que je lui dis. Je veux aussi faire en sorte qu'il connaisse la signification de certains mots courants reliés à des objets ou des situations rencontrés régulièrement dans le milieu environnant.

   En général, l'accent est mis sur le deuxième objectif; on veut s'assurer que l'enfant sache bien ce que c'est qu'un autobus, une auto, un ballon, un crayon, etc... et on prépare des exercices particuliers pour permettre à l'enfant d'acquérir un vocabulaire passif.

   Ces exercices ne sont pas inutiles mais sont-ils absolument essentiels dans leur forme actuelle, considérant le fait qu'ils sont reliés à des situations courantes ou des objets usuels? Ne serait-il pas suffisant d'utiliser ces situations (ou d'en créer) pour vérifier la compréhension de l'enfant à travers l'autonomie dont il fait preuve? On pourrait dire que cet objectif est souvent bien rempli, mais peut-être trop contrôlé et évalué. En voulant absolument faire connaître une "banque" de mots à l'enfant, j'oublie peut-être de considérer ses principaux intérêts, je risque aussi de restreindre son environnement à ce que j'ai décidé de lui faire apprendre. Avec les déficients mentaux ceci constitue un danger important puisque le déblocage dont il a été question plus tôt se fait sur la base de l'ouverture de la conscience et des intérêts de l'enfant.

Le premier objectif est, lui, souvent rempli aussi, mais peut-être n'est-il pas assez évalué! Une meilleure évaluation de cet objectif me permettrait peut-être de découvrir que ce que je croyais être un apprentissage non-acquis, de la paresse, un problème de concentration, etc... "n'est que" l'incompréhension de la consigne ou d'un mot de la consigne et peut-être même d'un mot que j'emploie régulièrement avec les élèves: notamment, le mot d'action.

Ceci n'avait pas ou peu été travaillé auparavant, particulièrement avec les plus jeunes.

L'objectif de l'intervention est particulier: il ne s'agit pas de viser l'acquisition de certains mots mais bien leur compréhension dans le but de permettre l'émission de réponses adéquates aux questions et consignes que contiennent ces mots.

Chaque question et/ou consigne contient un mot d'action. La compréhension de mots tels: marcher, sauter, courir, faire, regarder, mettre, enlever, entrer, avancer, reculer, etc... est donc des plus importante.

Le jumelage de l'action et de la notion qu'elle implique (avant/arrière, haut/bas, dehors/dedans, etc...) rend plus facile la compréhension (en terme de prise de conscience) du mot et de la notion même.

Quant au vocabulaire actif, nous savons qu'il ne se manifestera vraiment que lorsque l'enfant sera motivé et intéressé. Par contre, deux variables doivent être considérées:

1. des mots peuvent être travaillés, non pour leur simple acquisition mais pour les relatives difficultés qu'ils représentent en rapport avec l'habileté à reproduire certains sons; il s'agit donc d'une utilité orthophonique.

2. Il ne s'agit pas d'attendre que l'enfant parle de lui-même. Il faut utiliser les situations (tel que décrit plus tôt) et particulièrement celles où l'enfant initie lui-même la communication. Ne pas faire parler l'enfant "de force" mais favoriser le maintien de son "rythme supérieur". Le respect du rythme de l'enfant est toujours présent mais le respect de son rythme supérieur ?

2. L'âge de l'enfant.

Les objectifs en langage doivent-ils être identiques, semblables ou totalement différents lorsque nous avons de jeunes enfants et des jeunes adultes?

Deux variables doivent être considérées: le niveau scolaire par rapport à l'âge (âge élémentaire et âge secondaire) et le nombre d'années de scolarisation.

En ce qui a trait au langage passif, le contenu favorisé doit se lier aux niveaux du potentiel actualisé, de l'autonomie et de l'intégration sociale du déficient, ce, quel que soit son âge. Par contre, le cadre à l'intérieur duquel ce contenu s'inscrit peut être modifié en fonction de l'âge, passant d'un cadre personnel, individuel et pédagogique lorsque l'enfant est jeune (pré-scolaire, élémentaire) à un cadre plus social lorsqu'il est plus vieux (secondaire).

Par contre, il faut agir avec prudence et ne pas limiter le jeune dans ses apprentissages, c'est pourquoi le nombre d'années de scolarisation peut apporter certains indices qui permettront de mieux définir le cadre et le contenu d'un programme de langage. Ces indices permettent particulièrement de faire la différence entre ce qui constitue un nouvel apprentissage et ce qui constitue un rappel. Cette connaissance permet de planifier plus adéquatement les activités de langage tant au niveau du contenu qu'au niveau de la didactique employée.

En ce qui a trait au langage verbal (actif), celui-ci doit être stimulé lorsque l'enfant est jeune et/ou lorsqu'il démontre un intérêt vers le langage actif quel que soit son âge. La variable "nombre d'années de scolarisation" joue ici en rapport avec la diminution ou l'élimination des difficultés orthophoniques. C'est-à-dire que plus les difficultés orthophoniques diminuent, plus le jeune peut être stimulé efficacement à utiliser un langage verbal actif, quel que soit son âge.

3. Le langage des jeunes.

Tous les intervenants(tes) ont déjà remarqué le langage actif que ces jeunes déficients(tes) emploient entre eux(elles), souvent sans que ces intervenants(tes) ne puissent comprendre le contenu de ces communications, souvent aussi lorsque ces jeunes, selon nos critères, ne savent pas ou peu parler.

Une nouvelle dualité s'inscrit ici entre le langage que je dois utiliser pour faire apprendre des choses au jeune et le langage qu'il devra ou devrait utiliser pour favoriser son intégration sociale.

En ce qui a trait aux apprentissages, je devrais normalement utiliser le langage le plus facilement compréhensible pour l'enfant afin d'éviter que toute situation devienne une situation de langage au détriment des autres apprentissages. Par contre, en ce faisant, je dois faire en sorte de ne pas renforcer le jeune à utiliser un mode de communication qui demeurera presqu'incompréhensible pour l'adulte puisque ceci gênera son intégration sociale.

Je dois donc utiliser le langage par lequel le jeune lui-même pourra être le mieux compris et ici les considérations précédentes par rapport à l'âge doivent être utilisées. Ce qui veut dire plus le déficient vieillit, plus le langage mixte (verbal/non verbal) devrait être utilisé si le déficient ne possède pas un niveau de langage verbal suffisamment élevé pour se faire comprendre.

Il faut aussi faire attention au niveau de complexité du langage que j'emploie avec le déficient même si celui-ci possède un bon potentiel verbal. Par contre, il ne faut pas tomber non plus dans l'excès de la tendance opposée. Un déficient mental quel que soit son âge peut n'avoir qu'un "âge verbal" d'un ou deux ans. Pour nous, il agit même à l'occasion en "bébé"; mais, même s'il faut tenir compte de son niveau de développement, il ne faut pas oublier que ce n'est pas un bébé et que son niveau de développement n'est pas le même pour tous les domaines d'apprentissages.

Il faut donc éviter d'utiliser un langage enfantin que les gens utilisent "normalement" avec de jeunes bébés.

Il peut sembler inutile de noter une telle chose, mais le détail a son importance. Des phrases telles que:

- "Viens moucher ton petit "nez-nez"".
- "On met les bas dans les "ti-pieds"".
- "On a bien mangé, on a tous un gros "bedon"".
- "On a lavé les petits "petons", ils sont bien propres".
- Etc...

peuvent créer une certaine confusion lorsque je veux apprendre les mots "nez", "pied" et "ventre" à l'enfant.

Il est important de toujours utiliser le même mot pour un même objet (il ne faut pas oublier qu'il est aussi difficile d'apprendre que la région de mon anatomie où se trouve le nombril est un "bedon" que d'apprendre que c'est un ventre) et il est préférable que ce mot soit celui qui est socialement le plus couramment utilisé; à moins que je sois <u>absolument</u> certain que l'enfant comprenne bien les deux (ou plusieurs) termes ou que j'aies l'intention d'expliquer ce qu'est un synonyme!

Suite à ces considérations, on peut dire que pour les plus jeunes, les méthodes employées sont adéquates quoique généralement trop axées sur l'acquisition d'un vocabulaire actif trop précis, alors que pour les plus vieux l'accent devrait être mis plus sur la compréhension que sur l'acquisition. Pour les plus vieux, le langage mixte devrait être employé, particulièrement lorsque le déficient n'a pas connu une longue expérience de scolarisation.

4.4.2 Motricité

4.4.2.1 Problématique

La lenteur du développement, caractéristique de la déficience, est, ici aussi, la cause des difficultés motrices des sujets de ce groupe. En fait, il s'agit moins ici de difficultés réelles (comme nous retrouvons pour le langage) que d'incapacités liées à un manque de pratique de certains mouvements de base.

Bien sûr, ici aussi, certaines caractéristiques physiques du mongolisme ont une influence (particulièrement sur le tonus musculaire) mais cette influence ne porte pas sur la motricité dans son ensemble (l'influence est moins déterminante qu'en ce qui a trait au langage).

Ainsi, certains enfants n'avaient pas développé les habiletés reliées à la pratique adéquate de la marche, plusieurs avaient des difficultés d'équilibre et presque tous avaient des difficultés liées au tonus musculaire (flexion, extension), à la préhension (palmaire plutôt que digitale) et la coordination visuo-motrice.

4.4.2.2 Les objectifs de l'intervention

Permettre l'acquisition et le développement des possibilités motrices adéquates à leurs déplacements, c'est-à-dire:

A. Développer, par des exercices microgradués, le sens de l'équilibre facilitant les déplacements de l'enfant (selon un programme par fiches de la commission scolaire du Sault-Saint-Louis).

B. Découvrir les possibilités de l'espace environnant, immédiat et éloigné et ainsi permettre l'acquisition d'habiletés reliées au rapport spatio-temporel.

C. Accroître la perception et la coordination motrice.

Situer et/ou accroître la connaissance des différentes parties du corps:

- tête: nez, yeux, bouche, oreilles, cheveux;
- tronc: ventre;
- membres supérieurs: mains, bras;
- membres inférieurs: jambes, pieds.

Permettre l'exercice des différents types de déplacements:

marcher, sauter, courir, ramper,
quadrupédie, roulades.

Permettre l'acquisition de différents types de réalisations motrices reliées au tonus musculaire et à la coordination oculo-manuelle et oculo pédestre:

préhension, contraction, décontraction,
projection, porter, tirer, pousser, lever,
grimper.

4.4.2.3 Description de l'intervention

Tout comme le langage, une période doit être réservée tous les jours pour les exercices de motricité, ceci, à l'extérieur des périodes d'éducation physique. Les périodes de motricité (en classe) rempliront donc des buts différents ou seront composées d'exercices différents de ce qui est fait en éducation physique (à l'exception de deux domaines d'exercices: l'équilibre, parce que l'équilibre est une condition nécessaire aux déplacements autonomes et le schéma corporel, parce que sa connaissance est nécessaire à la perception de soi et à la compréhension de consignes). Généralement, l'éducation physique comprendra les exercices d'équilibre et de motricité globale alors que les exercices en classe se centreront sur l'équilibre, la coordination oculo-manuelle, le tonus musculaire et la motricité fine.

Plusieurs jeux sont composés d'un certain nombre d'exercices moteurs adéquats en fonction des apprentissages qui doivent être faits. Il est donc préférable de les utiliser. Les autres exercices, qui ne constituent pas des jeux, peuvent être intégrés à certaines situations vécues tous les jours.

Parmi les instruments pouvant être utilisés, nous retrouvons:

- l'ensemble "Peabody" (schéma corporel);
- le "Programme micrograduè d'arts plastiques" de la commission scolaire du Sault-Saint-Louis (voir annexe): motricité fine et coordination oculo-manuelle,
- le "Programme micrograduè en psychomotricité" de la commission scolaire du Sault-Saint-Louis (voir annexe): ce programme, quoique globalement trop avancé pour les sujets de cette recherche, comporte quelques exercices utiles qui peuvent être adaptés à une clientèle déficiente moyenne de l'âge des sujets;
- divers jeux moteurs.

Voici quelques exemples de types d'exercices utiles selon la catégorie d'apprentissage:

Perception et coordination motrice

Equilibre

Marcher sur une poutre au sol (hauteur: 3", largeur: 1').

Augmenter ensuite la hauteur (jusqu'à environ 2') et diminuer la largeur: toute nouvelle étape doit débuter avec une aide individuelle à l'enfant.

Marcher sur des "pierres" numérotées (peut servir aussi pour l'apprentissage des chiffres) que l'on place par terre à des distances différentes: il s'agit d'un exercice d'équilibre et de coordination globale.

Schéma corporel

La connaissance du schéma corporel est intégrée à la compréhension des consignes, aux exercices moteurs eux-mêmes ainsi qu'aux exercices de langage.

Faire construire un bonhomme à partir de pièces détachées (les pièces doivent être assez grosses).

A chaque fois que l'on nomme une partie du corps, la montrer sur soi et sur l'enfant.

Au rythme d'une musique, faire des mouvements avec des parties du corps (se tenir la tête entre les mains, bouger la tête à gauche et à droite, avancer la jambe, faire tourner les bras, etc...); la danse peut donc être utilisée.

Se servir des activités d'habillage et de déshabillage pour distinguer certaines parties du corps (mettre le bras dans la manche, le chapeau sur la tête, etc...).

Tonus musculaire

Préhension (contraction et décontraction de la main).

Enfoncer des chevilles de bois avec un marteau (en bois): pour réussir, l'enfant doit bien tenir le manche du marteau (il s'agit aussi d'un exercice de coordination oculo-manuelle).

Faire jouer les enfants dans l'eau avec des éponges (les enfants adorent jouer dans l'eau).

Faire manipuler des balles de caoutchouc mousse de différentes grosseurs.

Coordination oculo-manuelle

Projection et réception.

Lancer et attraper un ballon (différentes grosseurs).

Placer des anneaux autour de bornes.

Placer des balles dans des cibles fixées au mur.

Lancer des sacs de sable dans des cibles au sol.

Frapper sur un ballon ("punching bag").

Mouvements et déplacements

Marche, saut, ramper, roulades, quadrupédie.

Ces exercices peuvent se faire sur différentes surfaces et constituer, en même temps, des exercices d'équilibre (tapis, plancher, en forêt, dans la neige, etc...).

Monter et descendre des escaliers.

Tirer et pousser: tirer un traîneau dans la neige; tirer et pousser une voiturette (cet exercice peut servir pour certains apprentissages sociaux aussi lorsqu'on demande à un enfant d'en pousser un autre et se faire pousser ensuite).

Pousser des ballons médicinaux de différents poids.

Les exercices qui viennent d'être cités concernent le développement de la motricité globale. Différents exercices peuvent (et doivent) être faits régulièrement afin de développer la motricité fine:

- encastrements: formes et grosseurs différentes;
- enfilage de perles: grosseurs différentes;
- se servir de l'habillage et du déshabillage: boutonner, déboutonner, monter et descendre une fermeture éclair, fermer et ouvrir des boutons pressoirs, etc...
  (il existe aussi des planches de pratique pour boutonner et lacer);

- la peinture digitale est aussi utile pour travailler la motricité fine et la coordination oculo-manuelle.

Tous les jeux qui peuvent être faits dans l'eau (piscine d'enfants) ou le sable sont fort utiles. De plus, l'eau et le sable provoquent des sensations tactiles qui aident l'enfant à avoir une meilleure conscience de son corps. L'eau a un effet particulièrement relaxant quoique stimulant en même temps. Les jeux dans l'eau et le sable (jeux structurés avec exercices de transvidage, de tension musculaire, d'apprentissage à la propreté, etc...) devraient se faire régulièrement (une fois la semaine, au moins 30 minutes).

4.4.3 Adaptation sociale

4.4.3.1 Problématique

Les déficients, qu'ils soient de famille ou de centre d'accueil, n'ont pas, en général, une sensibilisation à l'environnement social qui soit de même envergure que chez l'enfant "normal". Leur univers est plus limité (ceci est plus vrai pour les enfants du centre d'accueil, par contre). Leur adaptation et leur intégration sociales sont donc plus lentes à effectuer.

Quoique ce ne soit pas des apprentissages sociaux au sens stricte du terme, la régularisation de la fonction sphynctérienne ainsi que l'habillage et le déshabillage peuvent être considérés comme étant des éléments de l'adaptation sociale, leur maîtrise étant nécessaire à l'autonomie personnelle. Les retards dans la maîtrise de ces apprentissages sont plus souvent dus à un manque de constance dans la relation "responsable/enfant" en rapport avec la régulation de la fonction sphynctérienne et à un manque de sorties en ce qui a trait à l'habillage et au déshabillage (les responsables ont aussi l'habitude d'habiller et de déshabiller eux-mêmes les enfants lorsqu'il y a une sortie, ce qui retarde la complétion de ces apprentissages). Il est simple de mettre un chandail et un pantalon, mais il est plus difficile d'enfiler des vêtements chauds pour aller à l'extérieur l'hiver. L'école est souvent le premier endroit où une intervention rigoureuse est faite en rapport avec ces apprentissages.

4.4.3.2 Les objectifs de l'intervention

A. Favoriser l'acquisition d'une régulation de la fonction sphynctérienne.

B. Favoriser l'autonomie personnelle face à l'habillage et au déshabillage.

C. Promouvoir le développement affectif et social (particulièrement favoriser l'établissement de relations sociales, le respect des pairs et le partage).

De façon générale, l'enfant doit adopter un comportement social "adéquat" permettant son intégration en école régulière (pouvoir prendre un rang, répondre à une consigne simple, etc...).

4.4.3.3 Description de l'intervention

Face à l'acquisition d'une régularisation de la fonction sphynctérienne, la première règle est une attitude comportementale constante et calme face à l'enfant et ce, quel que soit le modèle d'intervention employé. L'emploi de renforcements sociaux (demandes régulières, aux 15 minutes, suivies d'encouragements et de félicitations) est recommandé. La réprimande verbale quoiqu' employée occasionnellement, lorsque l'enfant se souille, n'est pas nécessaire. Il suffit souvent de faire répéter à l'enfant les mouvements qu'il doit faire lorsqu'il veut aller à la toilette.

Le déshabillage cause, en général, peu de difficultés à l'enfant, même s'il s'agit de vêtements d'hiver. Les seules difficultés que l'enfant rencontrera seront pour enlever la culotte d'un "habit de neige" ou détacher des boutons. Généralement, ces apprentissages sont complétés assez rapidement, si on laisse l'enfant se "débrouiller" seul, après lui avoir montré comment faire.

L'habillage, par contre, cause plus de difficultés; les fermetures-éclairs et les boutons sont plus difficiles à attacher qu'à détacher. Encore une fois, c'est la pratique qui permettra à l'enfant de compléter des apprentissages.

Il faut ajouter ici que, quoique la pratique seule puisse aider l'enfant, ce dernier ne doit pas être laissé à lui-même. Cette pratique doit se faire sous supervision du responsable et doit être accompagnée de ses encouragements et félicitations.

La partie la plus difficile de l'habillage pour l'enfant est lorsqu'il doit mettre un manteau ou une veste. L'enfant a l'habitude de tenir le vêtement devant lui, l'intérieur du vêtement lui faisant face, ce qui a pour conséquence qu'il met le bras droit dans la manche gauche et le bras gauche dans la manche droite. Afin d'aider l'enfant à enfiler un manteau correctement, on peut le poser par terre, ouvert, l'extérieur du vêtement touchant au sol. On fait ensuite asseoir l'enfant de sorte qu'il tourne le dos au manteau. En se penchant par l'arrière, il peut enfiler les bras dans les bonnes manches. Bien sûr, on peut aider l'enfant, au début, mais il apprendra vite à le faire seul. D'ailleurs, il faut toujours faire attention à ce que l'enfant ne nous manipule pas et ne nous amène pas à l'habiller à sa place ou, du moins, à en faire plus qu'il serait nécessaire. D'ailleurs, lorsque l'on est certain qu'un enfant peut s'habiller seul, il ne faut pas hésiter à le laisser seul derrière quelques instants, si les autres sont prêts à sortir. Généralement, il se hâtera à aller rejoindre les autres. Bien sûr, il ne faut pas utiliser ce moyen de façon abusive.

Afin de promouvoir le développement affectif et social, les méthodes béhaviorales d'apprentissage des habiletés sociales semblent les plus efficaces (méthodes basées sur le renforcement des comportements adéquats, particulièrement les renforcements sociaux).

Les contacts sociaux sont fortement favorisés:

- l'entraide à l'intérieur d'exercices;
- le "travail" ou le jeu à deux;
- prendre l'habitude d'attendre son tour à l'intérieur d'une activité de groupe;
- respecter ses pairs;
- etc...

Pour atteindre les objectifs fixés, les activités sociales sont évidemment les plus indiquées:

- sorties "internes": dans d'autres classes de l'école, afin de participer à des activités avec des enfants d'autres groupes (1 ou 2 fois par semaine);
- sorties externes: dans l'environnement immédiat ou éloigné: sorties dans les rues du quartier, dans des magasins, à la ferme, au zoo, etc... (1 fois par semaine);
- les fêtes à l'école: où les enfants ont à en servir d'autres à la collation (environ 6 fois par année);
- les danses de groupe: une chanson de bonjour est chantée et mimée tous les jours à l'entrée, le matin. À la fin de la chanson, un enfant dit bonjour à tous les autres, un par un, et les autres lui répondent. La rotation des enfants s'effectue de jour en jour.

De façon générale, les sujets du groupe ont à faire l'expérience de situations sociales diversifiées, la généralisation des comportements sociaux adéquats n'étant possible qu'à partir de la connaissance des situations à l'intérieur desquelles ces comportements peuvent se généraliser. Les deux variables: âge et déficience rendent ce contact avec le concret nécessaire.

L'adoption de comportements sociaux adéquats peut se faire aussi de façon vicariante à partir des modèles que peuvent devenir pour un sujet les autres sujets du groupe, des enfants plus âgés d'autres groupes et les responsables du groupe.

Bien sûr, les contingences de renforcement ne peuvent être déterminées qu'à partir de la connaissance de la situation particulière à l'intérieur de laquelle les enfants évoluent et à partir aussi de la connaissance profonde de l'individualité de chacun des sujets.

L'évolution du déficient se fait très souvent en "vase clos". Ceci est vrai autant pour les enfants de famille que pour ceux en centre d'accueil et particulièrement lorsque l'enfant est jeune. Plus vieux, l'enfant de famille connaîtra, en général, plus d'expériences, de situations que l'enfant de centre d'accueil, mais la surprotection parentale peut faire que ces expériences ne soient pas vraiment intégrées ni les situations comprises dans leur ensemble.

L'enfant déficient est nourri, lavé, protégé (à son détriment quelquefois, puisqu'il n'a pas la conscience de la protection, c'est-à-dire qu'il n'a pas la connaissance du danger dont il est protégé). Il ne peut venir ainsi à se protéger lui-même. L'attention, quelquefois déraisonnée, et souvent mal structurée, qu'on lui porte, ajoutée à ce maintien en milieu fermé (pour sa "sécurité") vont souvent au point où certains apprentissages ne sont pas faits, non pas par incapacité de la part de l'enfant mais tout simplement parce qu'on ne lui a pas donné la chance de les faire.

Bien sûr, il est possible que l'enfant déficient mette plus de temps que l'enfant dit "normal" à compléter certains de ces apprentissages. C'est pourquoi, il faut lui consacrer le temps nécessaire.

Les objectifs de l'intervention par rapport à ces apprentissages sont:

- Développer chez l'enfant des habitudes d'hygiène:
  - . utilisation du robinet;
  - . laver les mains;
  - . laver le visage;
  - . se brosser les dents.
- Développer des habitudes de sécurité:
  - . reconnaître les objets dangereux;
  - . rester à l'intérieur des limites assignées;
  - . remiser les objets au bon endroit;
  - . manipuler sécuritairement des objets dangereux;
  - . agir avec prudence auprès des animaux;
  - . reconnaître les adultes responsables.
- Favoriser l'éveil à la nature et à son respect.
- Initier à l'expression gestuelle et artistique.

Beaucoup d'activités mènent inévitablement à l'obligation de se laver les mains: le dessin, la peinture, des sorties au parc, la collation, etc... Selon les activités, l'enfant aura à se laver les mains au moins deux fois par jour à l'intérieur de la classe.

Le fait d'avoir un lavabo à l'intérieur de la classe aide beaucoup. Dès l'activité terminée, l'enfant peut se laver convenablement les mains, à quelques pas de distance et à un lavabo à sa hauteur. Tout le matériel nécessaire (savon, serviettes) étant disponible dans la classe, il est beaucoup plus facile pour l'enfant d'en venir à décider éventuellement de lui-même à se laver lorsqu'il le juge nécessaire.

Le lavage des mains et du visage est un apprentissage relativement facile. L'enfant aime jouer dans l'eau. Il faut, par contre, que l'enfant apprenne qu'au moment où il doit se laver, il ne s'agit pas de jouer. Pour y arriver, il est préférable que l'enfant se mouille les mains et que l'enseignant(e) lui demande ensuite de fermer le robinet avant d'appliquer le savon. Au début de l'apprentissage, il est nécessaire de laisser l'enfant manipuler le savon à sa guise en lui apprenant bien qu'il doit en mettre sur tous les doigts. Une fois les mains bien savonnées, le robinet est réouvert pour le rinçage.

Là où réside une certaine difficulté, c'est dans le dosage de l'eau chaude et de l'eau froide. Afin d'éviter les dangers de brûlure, il est préférable que l'écoulement de l'eau chaude soit restreint, sinon totalement coupé lorsqu'il n'y a pas de responsable près du lavabo, du moins au début de l'apprentissage. Il ne faut pas oublier que l'apprentissage est de se laver les mains et la figure. Le dosage de la chaleur de l'eau constitue un autre apprentissage.

L'enfant doit savoir quel robinet contrôle l'eau chaude et lequel contrôle l'eau froide. Lorsque le robinet d'eau chaude n'a pas été employé, l'eau qui s'écoule devient chaude de façon graduelle. Le responsable peut donc ouvrir le robinet et laisser couler l'eau de sa main à la main de l'enfant. Lorsqu'il juge l'eau trop chaude, il ferme le robinet. Ensuite, on peut demander à l'enfant de fermer le robinet lui-même. Plus tard, les deux robinets sont ouverts et, en fermant ou ouvrant l'un ou l'autre, on passe du chaud au froid. Le responsable manipule d'abord les robinets, ensuite l'enfant. Jusqu'à ce que l'on soit certain que l'enfant puisse manipuler lui-même les robinets, il est nécessaire que la main d'un responsable serve de "thermomètre".

Le brossage des dents constitue un apprentissage moteur plus difficile. Manuellement, c'est difficile pour l'enfant et il lui est souvent difficile aussi de garder sa langue à l'intérieur de la bouche (pour le mongolien) et/ou de placer les lèvres de façon à ce qu'elles découvrent les dents. Il faut donc y aller graduellement par des exercices labiaux et linguaux et par un brossage graduel: extérieur des dents de devant, extérieur des dents de côté, intérieur des dents de côté et intérieur des dents de devant.

Un colorant (que l'on peut se procurer en pharmacie ou chez un dentiste) peut être utile. Lorsqu'il est appliqué sur les dents avant le brossage, il indique à l'enfant les endroits qui n'ont pas été convenablement brossés.

La reconnaissance des objets dangereux s'allie à la manipulation sécuritaire des objets dangereux pour ce qui est des objets courants tels que: couteaux, ciseaux, fourchettes, grille-pain, etc...
On doit donc apprendre à l'enfant à utiliser correctement les objets qui, mal utilisés, peuvent constituer un danger (techniques d'apprentissage) et à reconnaître les objets qui peuvent être dangereux: objets pointus qui piquent, objets coupants, etc...
Si l'enfant peut effectuer des sériations, il peut, à l'aide d'images, reconnaître et regrouper les objets potientiellement dangereux. Sinon, c'est uniquement dans l'apprentissage de l'utilisation des objets qu'on devra inclure la reconnaissance du danger. Pour les objets dangereux non utilisés (tessons de bouteilles, etc...), ils seront reconnus grâce à la vigilance des responsables au moment de sorties. Il faut alors utiliser les occasions qui se présentent pour bien expliquer à l'enfant les dangers que l'on retrouve sur les trottoirs de nos villes.

Rester à l'intérieur des limites assignées veut dire demeurer à l'intérieur de l'aire correspondant à l'activité en cours, rester dans la cour pendant les récréations et marcher sur le trottoir lors des sorties. Il est important que chaque message "tu dois" soit accompagné des messages "pourquoi" et "comment". Il n'est pas suffisant de dire à l'enfant ce qui est bien, il faut aussi lui expliquer les conséquences de l'erreur.

Remiser les objets au bon endroit n'est qu'une habitude à prendre. Il faut le plus possible laisser les enfants ranger eux-mêmes les objets à la fin d'une activité. Si des instruments utilisés sont trop lourds pour que l'enfant les porte seul, le(s) responsable(s) devrait(ent) demander l'aide des enfants et non pas agir seul(s).

Agir avec prudence auprès des animaux constitue l'aspect sécuritaire de l'initiation à la nature et à son respect. On peut se servir du mime pour montrer qu'un chien peut mordre ou un chat griffer et quoi de plus simple que d'avoir en classe des animaux et des plantes qui deviennent la responsabilité des enfants. Nous avons eu, au cours de l'année: des poissons, une perruche, un chat, deux lapins. A cela peuvent s'ajouter des hamsters, des gerboises, un chiot, etc... Il n'est pas nécessaire d'avoir tous ces animaux en même temps, mais il est bon qu'au cours de l'année, l'enfant puisse voir et toucher plusieurs variétés d'animaux et qu'il y en ait quelques-uns qui soient en permanence dans la classe, parce que les enfants s'y rattachent rapidement et qu'ils sont peinés chaque fois qu'un animal est retiré de la classe.

La reconnaissance des adultes responsables ne se fait qu'avec l'établissement d'une bonne relation entre l'adulte et l'enfant, particulièrement

à cet âge. Le premier adulte responsable est donc l'enseignant(e). C'est lui(elle) qui est dans la classe donc qui le voit le plus longtemps à l'école. L'enfant, lorsqu'il aura besoin d'aide, ira le(la) voir naturellement.

Il est préférable d'attendre qu'une bonne relation soit établie entre l'enseignant(e) et l'enfant avant de demander à ce dernier de reconnaître les autres personnes responsables. L'enseignant(e) étant responsable des apprentissages de l'enfant, il est normal qu'il(elle) en soit ce qu'on pourrait appeler le "parrain" ("la marraine") à l'intérieur de l'école. C'est-à-dire qu'il peut y avoir plusieurs personnes responsables de l'enfant, à différents titres, à l'intérieur de l'école mais l'enseignant(e) doit devenir la personne la plus importante pour lui.

Il est aussi préférable que la reconnaissance des autres responsables soit basée sur des situations précises et que ce soit l'enseignant(e) qui apprenne à l'enfant qui sont ces personnes. Si l'enfant a confiance en l'enseignant(e) (ce sera le cas si une bonne relation est établie), il acceptera mieux la responsabilité des autres face à lui. L'enfant apprendra aussi plus facilement si les gens sont reliés à des situations. Par exemple: telle personne est responsable dans l'autobus, telle autre à la récréation et au dîner. Ceci doit, bien sûr, être expliqué simplement et régulièrement à l'enfant.

Afin de favoriser l'éveil à la nature et à son respect, il est nécessaire (tout comme pour les apprentissages des habiletés sociales) de se servir des situations concrètes que sont les sorties et la présence en classe de plantes, fleurs, animaux qui sont la responsabilité des enfants. Bien sûr, on ne peut pas exiger d'un déficient de quatre ans qu'il pense de lui-même tous les jours à arroser une plante ou à nourrir les poissons. Certains y arriveront, d'autres non. Pour favoriser cet éveil, il faut que les "tâches" demandées soient accomplies tous les jours au même moment. On peut se baser, par exemple, sur une activité qui est faite tous les jours. Dès cette activité terminée, les tâches sont accomplies. Une activité est évidemment un point de repère plus facilement utilisable pour l'enfant que l'heure fixe, puisque, en général, l'enfant ne sait pas lire l'heure et que l'enseignant(e) serait toujours obligé(e) de rappeler à l'enfant le moment choisi pour l'exécution des tâches.

Lorsque des sorties en nature sont faites, il est nécessaire de faire par la suite un retour sur la sortie. Ceci peut se faire à l'aide de photographies, images que l'enfant doit choisir ou grouper en fonction des questions posées ou des consignes établies. Il s'agit, en fait, d'un exercice de mémoire visuelle qui nous renseigne en même temps sur les intérêts de l'enfant.

L'initiation à l'expression gestuelle et artistique remplit, en plus des buts de créativité, d'expression et d'exploration, des objectifs de motricité fine et globale.

L'initiation porte principalement sur:

- les exercices avec du papier: déchirer et découper;
- le dessin et la peinture: ces exercices se font selon plusieurs modèles ou techniques: exploration libre, couverture d'une surface définie (avec des crayons, peinture ou papier bouchonné collé), façonner des boules, du papier bouchonné, plier et presser, coller;
- le modelage: en boulettes et galettes;
- l'expression corporelle: danse, imitation. Ces exercices servent au niveau de l'apprentissage du schéma corporel et aident à la prise de conscience du corps;
- l'expression musicale: murmurer, chanter.

Les différentes productions de l'enfant nous fournissent aussi des données sur son évolution motrice et son développement psycho-affectif (pour ce dernier point, l'interprétation doit évidemment être faite avec prudence).

Les exercices de musique (faits avec des disques ou des instruments de musique) sont aussi utiles en tant qu'exercices de prérequis à la communication:

- découvrir la provenance d'un bruit ou d'un son;
- développer la capacité d'attention auditive;
- prendre conscience de l'intensité d'un bruit ou d'un son.

Une dernière remarque s'impose en rapport avec l'utilisation du jeu pour favoriser l'adaptation sociale. Il est, bien sûr, utile et nécessaire pour favoriser certains apprentissages précis, de vouloir contrôler certaines situations de jeu ou de permettre du jeu libre à l'intérieur d'un environnement contrôlé (une aire de jeux à l'intérieur de la classe).

Mais, il faut aussi faire en sorte que le jeu puisse être en certaines occasions, entièrement libre, afin de favoriser et de vérifier la généralisation de certains apprentissages. A ce sujet, il n'est pas certain que les récréations soient suffisantes, ni qu'elles puissent être utilisées à des fins de vérification de la généralisation des apprentissages. D'autres périodes (même si elles sont courtes) doivent être trouvées.

Il y aura une certaine tendance à vouloir tout contrôler qui fait certainement preuve de professionnalisme mais qui peut devenir restreignante pour l'enfant et astreignante pour l'enseignant(e).

Il ne faut surtout pas oublier que ce sont d'abord et avant tout des enfants et qu'ils ont donc besoin de courir librement, de s'exprimer, de se chamailler même à l'occasion et sans danger. Leur capacité pour apprendre ne les oblige pas à être constamment placés en situation d'apprentissage au détriment de leur liberté individuelle.

La tendance bien normale et indispensable à vouloir faire en sorte que les déficients mentaux soient considérés et reconnus comme étant des enfants comme tous les autres malgré leurs différences ne doit pas amener les responsables à répéter certaines erreurs de l'enseignement régulier en voulant trop reproduire le modèle régulier. Il ne faut pas se laisser aveugler par l'efficacité à court terme au point de ne pas pouvoir analyser les conséquences à long terme de certaines interventions ou de certains modèles ou programmes.

4.4.4 Objectifs connexes

4.4.4.1 Problématique

Malgré le fait qu'une collaboration école-centre d'accueil et école-famille (lorsqu'il s'agit d'enfant venant de leur famille) existe déjà, il est évident actuellement que cette collaboration doit être plus élaborée.

La tendance est encore trop souvent à déléguer l'entière (ou presque) responsabilité de l'éducation des déficients à l'école, parce que celle-ci a les professeurs spécialisés, les programmes spéciaux, les professionnels, etc...

Par contre, plus les programmes deviennent complexes, plus les interventions deviennent systématiques, moins l'école peut prendre seule l'entière responsabilité de l'éducation du déficient à moins d'accepter de la faire au détriment de certains objectifs ou d'allonger indéfiniment ou presque le temps de scolarisation.

C'est pourquoi il est nécessaire que les deux milieux, école et famille (réelle ou substitut) en viennent éventuellement à se partager les responsabilités, même si les mêmes objectifs devront être travaillés dans l'un et l'autre de ces deux milieux.

4.4.4.2 Objectif de l'intervention

Élaborer un projet de collaboration famille-école et centre d'accueil-école en vue de favoriser la généralisation des acquis.

4.4.4.3 Description de l'intervention

Nous avons vu en 4.1.9 quelles sont les ententes entre l'école et le centre d'accueil Jean-Olivier Chénier ainsi que quelques difficultés qui semblent inévitables à l'intérieur d'ententes entre deux(2) institutions aux missions différentes.

La participation commune aux interventions doit tout d'abord intéresser ceux que l'on pourrait appeler les intervenants(es) de "première ligne", c'est-à-dire les enseignants(es) d'un côté et les éducateurs(trices) et les parents réels, de l'autre.

Bien sûr, les directions des deux institutions doivent participer aux ententes mais ceux à qui l'on fera appel par la suite, ceux qui appliqueront les interventions, ce sont ceux qui sont en contact quotidiennement avec les enfants, dans la famille, dans la classe, dans l'unité. Le succès d'une entreprise de collaboration n'est assuré que si les premiers intervenants(es) accordent leur collaboration volontaire et ils n'accepteront cette collaboration que s'ils participent à son élaboration.

Pour ce qui est de la collaboration école-centre d'accueil, les enseignants(es) et éducateurs(trices) doivent participer conjointement à l'évaluation des élèves, aux études de cas et à l'élaboration de projets conjoints, particulièrement en ce qui concerne les apprentissages liés à l'autonomie personnelle (continence, hygiène, habillage).

Pour ce qui est de la collaboration école-famille, elle doit être du même type si l'on pense aux familles qui ont décidé de garder leur enfant déficient. Par contre, des contacts doivent être faits, directement par l'école, auprès de familles d'enfants qui demeurent en centre d'accueil.

Il ne s'agit pas ici de faire des pressions sur les familles afin qu'elles acceptent de reprendre leur enfant. Il s'agit plutôt de les intéresser à l'évolution de celui-ci.

Certaines familles refusent systématiquement tout contact avec leur enfant déficient. Ceci peut être considéré comme étant malheureux, mais cette décision doit tout de même être respectée.

D'autres familles, par contre, n'osent pas prendre contact d'elles-mêmes avec l'école (souvent pour des raisons associées à la culpabilité). Ces parents sont souvent très heureux, après un premier contact avec l'école, généralement fait par lettre, de venir rencontrer les enseignants(es) et la direction de l'école. Par la suite, plusieurs de ces parents reprennent d'eux-mêmes le contact avec l'école et souvent, directement avec l'enseignant(e).

Jusqu'à maintenant certains parents d'enfants résidant au centre d'accueil ont décidé de participer aux réunions du comité de parents. Pouvons-nous

espérer, dans une prochaine étape, une participation plus concrète de ceux-ci à l'intérieur du processus d'élaboration de plans d'intervention?

En ce qui a trait aux relations commission scolaire-centre d'accueil, le climat est trop souvent à la méfiance et à la non-confiance. Le désir de collaboration concrète ne se retrouve malheureusement pas à tous les niveaux ce qui retarde la collaboration efficace entre les deux milieux.

Les lenteurs administratives, réaménagements, conflits idéologiques, parfois même le refus de l'intervention et de l'implication, suivis des frustrations qu'ils entraînent inévitablement ne contribuent pas non plus à améliorer cette collaboration.

Il faut bien comprendre que l'école a ses objectifs et responsabilités en tant que maison d'éducation et que le centre d'accueil a aussi ses objectifs et responsabilités en tant que centre d'hébergement et parents substituts (parents "spécialisés" de surcroît).

L'école ne doit pas tenter de se substituer aux parents (famille ou institution) afin de ne pas créer un double emploi, par contre, les responsabilités de l'une sont primordiales pour favoriser l'efficacité de l'autre. De ce fait, un milieu peut devenir le "contrôle" de l'autre (par aboutissement) ce qui crée des tensions lorsque le climat est à la méfiance et à la non-confiance.

4.4.4.4 L'intervention auprès de la déficience - remarques générales

Il est important de souligner ici certains aspects de l'intervention qui sont plus généraux que spécifiques, c'est-à-dire des aspects qui établissent le cadre général à l'intérieur duquel les interventions sont comprises.

Il s'agit souvent de considérations théoriques, philosophiques même, mais qui sont à la base des attitudes que nous avons face à la déficience et des instruments que nous utilisons.

Ces aspects de l'intervention concernent tous les intervenants mais particulièrement les enseignants(es) qui sont ceux(celles) qui sont le plus longtemps et le plus régulièrement en contact avec le déficient.

4.4.4.5 Du "retard" de l'évolution du déficient

Il ne s'agit pas strictement d'un retard. Il serait simple de dire "il ne s'agit que d'un retard, le développement se fait de façon identique à celui de tous les enfants". Il suffirait de placer l'enfant dans un environnement "normal", d'agir envers lui comme de bons parents (sens juridique de l'appellation) et d'attendre que le développement se fasse.

Si c'était aussi simple, le qualificatif de "retardé mental" qui était utilisé auparavant serait encore valable. Mais il ne l'est plus et lorsqu'on parle de déficient (ou de débile: catégorie clinique), il faut plutôt penser à une "non-actualisation" de capacités plutôt qu'à un retard.

Donc,il ne s'agit pas d'un retard qui peut être comblé par l'immersion à l'intérieur de conditions normales de développement mais plutôt d'une non-actualisation de capacités (pour des raisons d'ordre physiologique, psychologique et/ou social) qui nécessite la création d'un milieu "spécialisé" (entre guillemets parce qu'il ne faut pas associer "spécialisé" à "sur-utilisation de matériel, techniques, etc..." qui parviendra à provoquer cette actualisation; donc, provoquer l'apparition d'un certain niveau de performance et/ou l'émission de certains comportements).

L'expérimentation doit porter sur la création de ce milieu particulier qui est composé de situations particulières ou d'interventions spéciales qui doivent être choisies avec comme but, l'augmentation de la probabilité d'atteindre nos objectifs. Donc: choisir, créer et expérimenter des situations d'apprentissage et en évaluer la pertinence à partir de la "performance" des enfants à l'intérieur de ces situations. Dit de cette façon, cela implique que si l'enfant n'apprend pas, la situation créée n'est pas adéquate. La responsabilité est mise sur la situation et non sur l'enfant.

4.4.4.6 L'intervenant et le déficient

Il leur (les intervenants) faut développer et mettre en pratique un programme éducatif qui rejoint les besoins individuels de chaque enfant (aussi bien l'enfant "normal" que le déficient) pris individuellement.

Développer un plan (et un horaire) de travail avec les parents (ou centre d'accueil), afin que la situation d'apprentissage qui prend place dans la classe puisse être "reproduite", (il ne s'agit pas de créer une situation de classe à l'intérieur de la famille mais de permettre la création de situations qui favoriseront certains apprentissages précis) à la maison (ou au centre) et que les apprentissages s'y rattachant soient renforcés.

Il est nécessaire de savoir quels sont les services que reçoit l'enfant (à l'intérieur du programme ou à l'extérieur de l'école) et quels sont les services (spécialistes) qui peuvent assister l'enseignant(e) dans son enseignement.

Il faut savoir reconnaître les difficultés particulières de chacur, vérifier si ces difficultés ont déjà été diagnostiquées, quelles sont les mesures prises en rapport à ces difficultés, demander une évaluation si des difficultés particulières semblent émerger et discuter cette évaluation avec le spécialiste responsable de cette évaluation.

Que faut-il pouvoir faire lorsqu'on agit avec des déficients? En fait, ce qui suit devrait s'appliquer à tout intervenant dans l'école, quel que soit son rôle et la clientèle avec laquelle il agit.

- Apprendre à observer: nous verrons plus loin à quel point ceci est important pour l'intervenant et aussi pour l'enfant.

- Apprendre à éviter d'incorporer nos interprétations à l'intérieur des observations. Une observation est une action objective, concrète alors que l'interprétation est abstraite et subjective, les deux peuvent s'ajouter l'une à l'autre mais ne doivent pas se confondre. Si je dis: "L'enfant fixe la fenêtre pendant la durée des explications", il s'agit d'une observation. Si je dis: "L'enfant n'écoute pas les explications", c'est une interprétation.

- Comparer nos observations avec celles d'autres intervenants.

- Apprendre à noter des observations de façon simple et précise et ce, périodiquement.

- Apprendre à modifier son approche auprès de l'enfant en fonction des résultats des observations et/ou des évaluations.

- Ne pas dramatiser ni sous-estimer une difficulté observée, c'est-à-dire:

  . apprendre à dissocier notre perception d'une difficulté observée, de la réalité de celle-ci;

  . se connaître soi-même et nos réactions face à des handicaps ou comportements particuliers;

  . se connaître en fonction de nos préjugés, connaître les agents qui nous influencent et reconnaître les biais de notre formation.

- Ne pas sous-estimer l'habileté de tout intervenant à reconnaître une difficulté importante (ou non).

- Ne pas s'isoler des autres intervenants ou de la "direction" d'un programme.

- Se poser des questions et en poser aux autres.

- Se remettre en question et amener les autres à le faire.

- Reconnaître les différences culturelles (socio-culturelles) existant entre les enfants ainsi qu'entre soi et les enfants et s'ajuster soi-même en fonction de ces différences et non pas demander constamment à l'enfant de s'ajuster à soi.

- Savoir accepter les différences entre les gens.

- Ne considérer personne comme étant inférieur. D'ailleurs cette personne serait inférieure à quoi ou à qui et par rapport à quoi? Il ne faut pas oublier non plus que si je considère quelqu'un comme étant inférieur, ma relation avec cette personne en devient une de supérieur à inférieur et, inévitablement, je lui transmettrai cette notion d'infériorité; il sera convaincu d'être inférieur.

- Reconnaître les différences de personnalité entre soi et les autres (entre soi en tant qu'intervenant et les autres en tant qu'enfants ou entre soi et les autres en tant qu'intervenants).

- Apprendre à appliquer un programme de renforcement de façon adéquate.

- Donner toute l'information aux enfants quant aux erreurs faites à l'intérieur d'une réalisation. Si je dis à un enfant que ce qu'il a fait c'est bien, pour lui, tous les mouvements qui ont mené à une réalisation sont donc biens. Si c'est le cas, tant mieux, sinon, il risque de répéter des erreurs qui le retarderont dans une future réalisation. Bien sûr, il faut renforcer les enfants, leur faire connaître le succès, mais ils peuvent aussi apprendre qu'avoir à corriger quelque chose est normal et s'ils sont au courant de leur erreur, il leur sera plus facile de les corriger. Il n'est donc pas suffisant non plus de dire à un enfant qu'il vient de se tromper et de lui demander de recommencer. Le système d'essais et erreurs, c'est bien beau, mais l'enfant risque de se "tanner" s'il n'arrive à un résultat satisfaisant dans un délai tout de même relativement court. On doit donc lui expliquer l'erreur et non seulement la noter, mais, lui faire faire le bon mouvement et, ensuite, le féliciter.

- Apprendre que le type de punition qui est le seul valable (à moyen et à long terme) est la punition verbale et qu'elle doit être associée à une information verbale et, préférablement, au renforcement d'un autre comportement.

- Apprendre à fixer des buts, à préparer des étapes réalistes.

- Apprendre à varier les approches didactiques employées (sans exagération évidemment) afin de maintenir l'intérêt.

- Apprendre à créer l'intérêt de l'apprentissage et non la forcer.

- Apprendre à limiter au maximum la dépendance de l'enfant par rapport à soi.

- Apprendre le processus d'apprentissage d'un enfant afin de pouvoir déterminer quelle partie de ce processus cause une difficulté, le cas échéant.

- Apprendre à "doser" les stimulations; en fournir suffisamment mais ne pas "surcharger". Les sens de l'enfant enregistreraient plus d'informations que leur cerveau ne peut en manipuler et ceci le perturbera davantage. Dans la mesure du possible, limiter les stimulations à celles qui sont nécessaires pour l'activité en cours. Par exemple, lorsqu'un enfant doit colorier une image, il n'est pas nécessaire (quoiqu'il puisse en choisir une parmi ces techniques) qu'il ait devant lui des crayons de couleurs, des pastels, de la peinture, de la gouache, une poupée, un camion et une banane.

- Apprendre à organiser l'environnement (la classe) en fonction des stimulations nécessaires à chacune des activités (ou chacun des groupes d'activités).

- Apprendre à reconnaître les différents types d'handicaps et leurs conséquences possibles sur le comportement. Un enfant qui s'isole, ne répond pas à son nom ni aux consignes et il n'est pas nécessairement déficient, il a peut-être des problèmes d'audition.

- Apprendre à créer des situations agréables d'apprentissage.

- Apprendre à intégrer différents types d'apprentissage à l'intérieur de situations globales agréables et concrètes.

- Apprendre à créer des situations d'apprentissage par le jeu structuré.

- Apprendre à créer des situations où les apprentissages peuvent être transférés ou généralisés.

- Savoir utiliser des situations déjà connues pour générer de nouveaux apprentissages.

- Etre convaincu de la capacité d'apprentissage de l'enfant (les attentes de l'intervenant influencent les performances de l'enfant).

- Apprendre que l'enfant n'existe pas que pour apprendre mais qu'il doit aussi ÊTRE, qu'il doit VIVRE.

- Apprendre que tout être humain est un être en constant devenir, que cet être évolue, change et que je dois changer avec lui.

- Apprendre à créer des situations qui feront que l'enfant sera fier de lui, qu'il aura confiance en lui-même, qu'il s'estimera. L'estime de soi est à la base de la conscience et de la connaissance.

L'enfant déficient, intégré à un milieu "normal" adéquat et stimulant, sera inévitablement attiré par quelque chose, quel que soit son "niveau" de déficience; découvrons ce qui l'attire. Il faut qu'il puisse voir les autres enfants, il faut qu'il puisse bouger, toucher, jouer. Il faut qu'on lui parle et qu'on le touche.

L'enfant déficient est un enfant qui a des difficultés. Existe-t-il des enfants "normaux" qui ne connaissent jamais de difficultés?

Pour savoir aider un enfant, il faut savoir le connaître. Il faut apprendre à répondre aux besoins de l'enfant sans être surprotecteur. Si vous faites tout pour l'enfant, vous aurez des succès, mais lui en aura-t-il? Par contre, il ne faut pas lui demander trop de choses qu'il ne peut pas réussir. Le meilleur encouragement à l'apprentissage est le succès. Nous devons créer des conditions qui rendront le succès non seulement possible, mais fort probable. Le succès de l'enfant est son renforcement, sa joie devant sa réussite est la nôtre.

4.4.4.7 L'observation de l'enfant

Je crois nécessaire de réserver une section spéciale sur l'observation, étant donné son utilité pour les intervenants en éducation.

L'observation sert à préciser le niveau de développement, connaître l'enfant en tant qu'individu, établir les bases d'une planification de classe et fournir tous les renseignements si une référence est nécessaire ou si des études de cas sont faites.

Comment se fait l'observation?

- L'observation doit être systématique.
- Je dois savoir ce qui est observé et pourquoi j'observe.
- On observe l'attitude, le comportement général à l'intérieur d'une activité ou une habileté à l'intérieur d'une ou plusieurs activité(s).
- Il faut noter:
  - . la nature de l'activité;
  - . sa durée;
  - . le climat environnant;
  - . ce que le sujet observé fait et comment il le fait;
  - . comment le sujet réagit aux différents stimuli.

- Une seule observation suffit rarement: elle doit être répétée dans des situations analogues.

- Lorsqu'on note des données d'observation, aucun détail n'est idiot. Tout peut être important et fournir des indices intéressants.

- Il faut écrire les détails d'une observation le plus tôt possible, les petits détails s'oublient facilement et, de plus, ces petits détails expriment souvent l'individualité de l'enfant.

- Il faut tenter d'observer et/ou écrire de façon à ce que l'attention de l'enfant ne soit pas détournée.

- L'observation doit être faite selon un horaire déterminé comme toute autre activité.

- Il faut varier les activités à l'intérieur desquelles une observation est faite; l'enfant agit différemment d'une situation à l'autre, il est donc nécessaire de la connaître à l'intérieur de plusieurs situations. La nature des activités doit aussi être différente.

- Il faut tenter de saisir les comportements et attitudes rattachés aux différentes émotions: comment l'enfant exprime-t-il la joie, la peur, la tristesse, la fatigue, etc...?

- Il est préférable d'observer d'abord en tant que non-participant, l'observation est plus facile. Par contre, il ne faut pas attirer l'attention des participants.

- Observer un seul enfant à la fois. Une observation de groupe est beaucoup plus difficile, il faut être certain de ne pas manquer d'informations.

- Il faut être attentif aux "patterns" spécifiques de l'enfant observé, c'est-à-dire les comportements qui reviennent régulièrement. Noter à quels moments ces comportements reviennent.

- Ne pas oublier que l'observation concerne des faits, des comportements et que l'interprétation, c'est l'analyse qu'on en fait. On ne doit pas les confondre. S'il paraît utile d'inclure une(des) interprétation(s) à la nomenclature des faits, qu'il soit écrit clairement qu'il s'agit d'une interprétation.

  Exemple: l'enfant ne porte pas attention lorsqu'on l'appelle par son nom: ceci est une interprétation.
  Comment a-t-on pu voir qu'il ne portait pas attention?

  Le comportement observable aurait pu être celui-ci:

  > l'enfant détourne la tête lorsque, assis(e) devant lui, je l'appelle par son nom.

  Les interprétations de ce comportement peuvent être nombreuses, il faut donc être prudent lorsqu'on interprète et le dire clairement.

- Il est bon de réviser régulièrement les notes prises lors d'observations, on peut y découvrir des détails oubliés jusque là.

4.4.4.8 Planification des activités

Observation: nous en avons déjà vu les principaux principes.

Etablissement des objectifs

Les objectifs doivent être établis en fonction de la croissance maximum de l'enfant, c'est-à-dire qu'il faut respecter le rythme d'apprentissage de l'enfant, mais faire en sorte que soit respecté son rythme maximum d'apprentissage.

- Il doit y avoir des objectifs spécifiques à chaque enfant en plus des objectifs communs.

- Les objectifs doivent être établis à l'intérieur d'un cadre temporel. Ce cadre temporel n'est jamais absolu, il sert particulièrement à vérifier le réalisme des objectifs posés, à contrôler le rythme d'apprentissage de l'enfant et à amener une meilleure planification future.

- Il est utile d'établir des objectifs à long terme et des objectifs à court terme (les seconds étant généralement les composantes des premiers). Il nous est ainsi possible de vérifier la valeur et le réalisme de notre ligne directrice.

- Il ne faut pas hésiter à modifier, éliminer ou ajouter des objectifs en fonction des besoins de l'enfant.

- Sélectionner un programme, les activités et les techniques (méthodes) nécessaires à l'atteinte des objectifs fixés.

- Développer des plans de coopération, de travail, d'intervention avec les autres intervenants et les parents.

  Il ne faut pas oublier que chacun des intervenants (particulièrement l'enseignant(e) et les parents) connaissent des aspects de l'enfant que les autres ne connaissent pas; la coopération est donc nécessaire.

  Il ne faut pas oublier non plus que le spécialiste, quoique spécialiste, a besoin de l'enseignant(e) et des autres intervenants. Il rencontre, en général, les enfants pendant des périodes relativement courtes. Les informations des autres intervenants, surtout des enseignants(es), lui sont donc essentielles.

- Poursuivre les observations et faire les modifications nécessaires.

Le programme est nécessaire en tant que cadre de référence et, justement en tant que cadre de référence., il n'est pas immuable; il doit pouvoir "s'ajuster" aux besoins de l'enfant.

4.4.4.9 Organisation physique matérielle

Il n'y aura pas deux classes qui seront identiques, bien sûr. L'organisation physique d'une classe dépend des enfants qui sont reçus et des méthodes privilégiées par l'enseignant(e). Par contre, certaines données valent la peine d'être diffusées afin de faciliter l'intégration des déficients.

Tout d'abord, il faut se défiire de l'idée préconçue (qui, à l'occasion, tourne au préjugé) qui veut que l'enseignement à des déficients nécessite un matériel spécial, différent de ce qui est utilisé pour les "normaux", un matériel couteux et nécessitant une formation spéciale pour son utilisation. La très grande majorité des déficients ne nécessitent pas une disposition particulière du matériel scolaire et ne nécessitent pas de matériel supplémentaire. L'organisation physique (classroom management) de la classe qui serait la plus profitable pour les "normaux" serait aussi la plus profitable pour les déficients et vice versa.

Les déficients qui, à l'occasion, peuvent connaître des difficultés secondaires (connexes) rendent obligatoire une organisation physique particulière de la classe, en fonction des besoins spécifiques de ces enfants; par contre, ces arrangements particuliers:

- ne seront probablement pas nécessaires dans toutes les classes;
- seront, dans plusieurs cas, des modifications mineures;
- peuvent bénéficier à la totalité des enfants du groupe et non seulement à ceux pour qui ces transformations sont nécessaires.

Il ne faut pas oublier que l'enfant, quel qu'il soit, a particulièrement besoin qu'on lui parle, qu'on l'encourage à communiquer et qu'on l'écoute.

L'organisation de la classe doit permettre à tous de se déplacer sans danger de collision avec les meubles ou autre matériel et sans qu'il soit nécessaire de bouger ces meubles, afin de permettre à un enfant connaissant des difficultés motrices, par exemple, de se déplacer d'un endroit à un autre dans la classe, sans difficultés.

Si la classe est composée de plusieurs aires (ceci est l'idéal): un endroit pour l'académique, un endroit pour le repos, un endroit pour la psychomotricité, etc... (une classe peut avoir entre trois(3) et cinq(5) aires selon les activités privilégiées), il serait préférable

qu'un plan de la classe soit pensé et dessiné au préalable, en fonction des déplacements nécessaires pour se rendre d'une aire à l'autre. Ainsi, il faut éviter qu'un enfant, pour se rendre de l'aire(A) à l'aire(C), ait à traverser l'aire(B). L'organisation physique doit donc aussi être pensée en fonction de l'organisation temporelle de la classe, afin d'éviter les croisements superflus de trajets d'une aire à l'autre et le passage à travers une ou plusieurs aires pour se rendre à une activité particulière.

L'organisation physique doit être la plus simple possible et la classe doit être le moins encombrée possible, particulièrement en début d'année. A mesure que les enfants se familiarisent à l'environnement, celui-ci pourra se complexifier et le matériel utilisé pourra devenir plus "volumineux" et les aires d'activités plus nombreuses.

Les aires d'activités doivent être clairement délimitées.

Il faut éviter le plus possible de placer une aire d'activités bruyantes à côté d'une aire d'activités silencieuses.

Il faut être certain qu'il y a des endroits calmes dans la classe. Si nécessaire, les fabriquer à l'aide de panneaux amovibles.

Il peut être profitable que chaque enfant dispose "d'un endroit à lui" pour s'isoler, se reposer, si besoin est.

Demander l'assistance des parents pour adapter le matériel de la classe aux besoins spécifiques des enfants.

Utiliser un matériel qui stimulera la curiosité de l'enfant. Les apprentissages sont faits grâce à l'action de tous les sens, il faut inclure du matériel que l'enfant pourra voir, entendre, toucher, sentir, goûter et bouger (manipuler).

N'attendons pas avant de confier nos préoccupations, d'avouer notre insécurité à nos collègues. Ce n'est pas un aveu d'incompétence, mais plutôt un aveu de conscience professionnelle et la démonstration d'un désir d'une plus grande compétence.

4.4.4.10 Limites comportementales

Certaines limites doivent être imposées aux enfants pour leur propre sécurité: regarder avant de traverser une rue, s'arrêter à un feu rouge, tenir la rampe d'escalier, etc...

Certaines limites doivent aussi être imposées au niveau comportemental. Il faut pouvoir juger de ce qui est acceptable de ce qui ne l'est pas. Bien sûr, d'une personne à l'autre, ces limites seront différentes. L'enseignement doit se faire dans un climat de liberté mais selon la structure de la classe et l'approche de l'enseignant(e); il s'agit plutôt de liberté "surveillée".

Quelles que soient les limites (raisonnables) imposées, il est important qu'une constance soit observée. Des changements trop nombreux ou trop importants de ces limites feront que l'enfant ne saura plus ce qui est voulu, désiré; il ne saura plus à quoi s'attendre et il ne saura plus ce qu'il a le droit de faire, ce qu'il ne peut pas faire, ce qu'il doit apprendre.

Il faut encourager les efforts d'un enfant allant dans le sens d'un meilleur comportement, ignorer le plus possible les comportements "frontières" mais tolérables.

Avant d'imposer des limites comportementales à un enfant, quelques réflexions s'imposent quant à l'enfant lui-même et quant aux comportements que l'on veut faire disparaître ou que l'on désire éviter:

- le comportement visé perturbe-t-il l'apprentissage des autres enfants?

- est-ce un comportement qu'il serait possible d'apprendre à endurer?

- l'enfant peut-il contrôler ce comportement? Par exemple, un enfant que l'on trouve trop lent ne réussira peut-être pas à accélérer son rythme autant qu'on le désirerait. Peut-être serait-il préférable de s'adapter à son rythme.

- Il faut se concentrer sur les besoins de l'enfant plutôt que sur ses comportements, ceci peut nous aider à changer nous-mêmes en fonction d'une meilleure compréhension des besoins de l'enfant et d'une plus grande satisfaction de ceux-ci.

- Quelles sont les raisons pour lesquelles nous désirons qu'un enfant modifie son comportement? Quelles sont les raisons éducatives qui motivent cette modification? Assurons-nous que la modification du comportement est préférable pour l'enfant et non seulement plus pratique pour nous.

- Y a-t-il un comportement substitut pour le comportement dont nous désirons la disparition? Il est plus facile pour un enfant d'éliminer un comportement lorsqu'il peut en adopter un nouveau qui remplit les mêmes besoins. Il faut alors renforcer ce nouveau comportement.

- Il ne faut pas oublier que la punition n'est pas un renforcement. Donc, un enfant n'apprend RIEN lorsqu'il est puni. Seul le renforcement (positif ou négatif) peut faire augmenter la probalité d'émission d'un comportement (par exemple: si je désire que l'enfant reste assis à sa place et que je le mets à genoux dans le coin de la classe quand il est debout et qu'il dérange les autres, certains comportements risquent de disparaître mais rien ne me dit qu'il aura appris à rester assis).

- Si je veux faire diminuer la probabilité d'émission d'un comportement, il est préférable que je trouve un comportement de remplacement qui, lui, sera renforcé. Le premier comportement tendra à disparaître.

  En fait il s'agit de se dire: "Je ne veux pas que l'enfant fasse telle chose" et de me demander, en même temps, "Qu'est-ce que je veux qu'il fasse?"

  Si la punition doit être employée par rapport à un comportement dont je désire la disparition (même si je renforce un comportement substitut), le choix du type de punition est très important.

- La punition doit immédiatement suivre le comportement visé.

- Il est préférable d'employer la punition négative (c'est-à-dire par retrait d'un stimulus). Exemple: je fais un exercice avec un petit groupe et un des enfants ne cesse de dire n'importe quoi. Je lui retire mon attention (l'attention est un renforcement social très puissant). Si d'autres enfants se laissent distraire par lui, je leur donne plus d'attention sans faire référence à celui qui dérange. Par contre, je dois rester très attentif. Si une bonne réponse ou un comportement adéquat est émis par celui qui dérangeait, ce comportement doit être immédiatement renforcé.

- Il ne faut pas exagérer la force de la punition.

- Il ne faut pas être rancunier envers un enfant et il est inutile de rappeler continuellement à l'enfant qu'il fait quelque chose d'inacceptable.

- Si une punition positive (par addition d'un stimulus) est nécessaire le choix est encore plus important. J'emploierais plutôt une punition verbale que physique, cette dernière est celle dont les résultats sont les plus minimes, à moins que je réussisse à créer un climat de terreur. Les punitions du type: faire faire le "piquet", mettre l'enfant à genoux, etc... sont les plus inutiles. Les apprentissages de l'enfant risquent de suivre un rythme plus lent parce qu'il évoluera dans la peur et la méfiance. Avec les déficients qui, souvent, connaissent des difficultés affectives, ces punitions peuvent avoir des résultats absolument désastreux; le retrait de la réalité menaçante peut être la meilleure solution pour le jeune.

- Il faut tenter, dans le mesure du possible, d'expliquer clairement les "règles du jeu", c'est-à-dire de faire en sorte que l'enfant connaisse la punition qu'il risque de se voir imposer (s'il la choisit lui-même, c'est encore mieux). Il ne s'agit pas ici de MENACER. Les menaces entretiennent la peur autant que les punitions physiques; il s'agit plutôt d'expliquer et de faire comprendre.

- La punition ne doit surtout pas consister en un exercice que l'enfant aura à faire plus tard ou en un exercice qui peut être utile à son apprentissage, sinon cette activité positive pour lui sera vécue négativement et il ne voudra plus la refaire. Ou encore, si on lui demande de refaire cet exercice, il se demandera s'il est encore puni et pourquoi.

- Lorsqu'un enfant est puni, il ne doit pas, dans la mesure du possible, être retiré d'une activité d'apprentissage. Un enfant n'apprend rien à l'extérieur de la classe et, de plus, il reviendra frustré et peu enclin à travailler.

4.4.4.11 Remarques supplémentaires

Si je veux faire faire un nouvel apprentissage à un enfant, il est préférable qu'il soit couplé à un apprentissage déjà maîtrisé. Ceci diminuera l'incertitude de l'enfant face à un nouvel apprentissage. Il faut tenter aussi de présenter ces nouveaux apprentissages à l'intérieur d'un contexte familier, du moins pour les premières fois.

Il faut permettre aux enfants plus doués dans une certaine activité d'aider ceux qui le sont moins, cette aide entre pairs doit être favorisée. Par contre, il faut être prudent et ne pas faire en sorte que l'aidant se sente supérieur à l'aidé et l'aidé, inférieur à l'aidant.

Il faut tenter le plus possible de ne pas exclure un enfant d'une activité, même s'il a plus de difficultés que les autres à réussir. Exclusion veut dire isolement et ceci peut être vécu comme un refus de sa propre personne. L'enfant peut se sentir différent, mauvais et avoir peur de tenter de nouvelles expériences.

Il ne faut jamais parler des difficultés d'un enfant devant celui-ci lorsque celui-ci peut entendre. Il ne faut pas s'imaginer qu'il ne comprend pas ce que l'on dit.

Il ne faut jamais rire d'un enfant ni permettre qu'un enfant rit d'un autre enfant.

Il ne suffit pas de dire à l'enfant ce que je veux qu'il fasse, je dois lui montrer.

4.4.4.12 Année 1980-1981 par rapport à l'année 1979-1980

Au niveau de l'organisation, voici les différences principales entre les deux années d'application du projet:

- A partir du mois de mars, intervention et évaluation en langage faites par une orthopédagogue spécialisée en

rééducation du langage et supervisées par un orthophoniste.

- Admission aux groupes d'élèves plus âgés mais dont les difficultés les plaçaient au même niveau d'évolution que les élèves des groupes projets-pilotes.

- Division des sujets en deux groupes distincts et dont le programme diffère.

- Intégration à certaines activités d'un groupe d'enfants du même âge de l'école régulière.

- Collaboration plus grande avec le service audio-visuel (centre de ressources de la commission scolaire).

- Scolarisation à temps plein de tous les élèves, y compris, ceux qui n'avaient pas six(6) ans au mois de septembre 1980.

- Utilisation, pendant une certaine période, d'une stagiaire déficiente légère (programme de stages pour déficient de la polyvalente).

4.5 Évaluation du modèle d'intervention et d'organisation

4.5.1 Moyens d'évaluation

4.5.1.1 Évaluation préalable à l'admission au programme 4-5 ans

Afin d'être accepté à l'intérieur du programme 4-5 ans à l'école transitionnelle Provost, certaines "conditions" minimum d'admission devaient être remplies.

Au niveau du langage: l'enfant doit émettre des sons. Il ne s'agit ici que de s'assurer que l'enfant n'est pas muet.

Au niveau moteur: l'enfant ne doit pas avoir un handicap moteur nécessitant l'utilisation d'appareils particuliers autres que prothèse, c'est-à-dire que l'enfant doit pouvoir se déplacer seul. Il n'y a pas d'aménagement physique permettant le déplacement en chaise roulante, par exemple.

Au niveau social: une évaluation approximative du niveau de base est faite à l'aide de l'échelle Vineland.

Une évaluation psychologique est aussi faite à l'aide d'items non-verbaux de tests tels le Stanford-Binet et le Rutgers.

Les évaluations sont faites par deux personnes. La situation créée en est une de jeu à l'intérieur de laquelle l'enfant (pris individuellement) est observé et pendant laquelle les items de tests psychologiques lui

sont administrés. La situation d'évaluation n'est donc pas conventionnelle, mais elle aide l'enfant à avoir confiance et à s'ouvrir aux deux inconnus qu'il voit devant lui.

4.5.1.2 Évaluation en langage et communication

L'évaluation des acquisitions est faite par l'observation de l'enfant en période d'exercice ou de jeu verbal. Les résultats de l'observation sont consignés à l'intérieur de la section "langage oral" du "relevé cumulatif des acquisitions de l'élève" (voir annexe).

Les critères de "réussite " correspondent aux exigences décrites dans le programme (voir"Programme d'étude pour déficients moyens: division par groupes d'âge en annexe).

Un bilan orthophonique a aussi été complété en décembre 1979 et en juin 1980 pour les sujets membres du projet-pilote 1979-1980. De semblables évaluations devaient être faites au cours de cette année. Malheureusement, suite au départ imprévu de l'orthophoniste, il n'a pas été possible de compléter cette évaluation en décembre 1980. Le bilan orthophonique de juin 1981 pourra être comparé à celui de juin 1980.

Par contre, des évaluations (par observation) de la communication verbale des sujets sont faites régulièrement.

4.5.1.3 Évaluation en psychomotricité

L'évaluation des acquisitions était faite principalement à l'aide du "Pick et Valay" (évaluation psycho-neuro-perceptivo-motrice) et par les différents contrôles établis dont les résultats sont consignés à l'intérieur de la section "Education physique" du "relevé cumulatif de l'élève".

Cette année, avec l'ajout au programme des ateliers, il est beaucoup plus facile d'évaluer les sujets, par observation, à l'intérieur d'un certain nombre de situations où des "performances" motrices différentes sont demandées.

Pour la motricité globale et la coordination générale les résultats obtenus à l'intérieur du programme de psychomotricité (éducation physique) demeurent nos meilleurs indices de l'évolution des sujets dans ce domaine.

Les résultats obtenus aux ateliers nous fournissent des données particulièrement axées sur la coordination oculo-manuelle.

Une évaluation supplémentaire (psycho-neuro-perceptivo-motrice) est complétée en juin 1981 et comparée aux résultats obtenus en juin 1980. Il n'a pas été possible de compléter cette évaluation en décembre 1980 tel que nous l'avions prévu. Par contre, cette évaluation n'était pas, non plus nécessaire à ce stade-ci.

4.5.1.4 Évaluation des comportements sociaux adaptés

Cette évaluation est complétée à partir d'observations et d'annotations à l'intérieur de tableaux de réalisations. Des observations sont complétées, tant par l'enseignant(e), l'éducateur(trice) spécialisé(e) que le psychologue.

Les résultats des observations sont comparés et discutés à l'intérieur des réunions de l'équipe projet-pilote.

Un bilan est complété régulièrement (pour chacun des bulletins) et la compilation finale est notée au "relevé cumulatif des acquisitions de l'élève.

4.5.2 Résultats

Avant de passer aux résultats, il est important de souligner des modifications qui ont été faites au programme suite à l'évaluation des élèves.

4.5.2.1 Modification du programme du groupe "faible"

En septembre les sujets n'étaient pas distribués comme ils le sont maintenant à l'intérieur des deux groupes. La division a été faite sur la base (surtout) de la connaissance qu'avaient les enseignants(tes) de chacun des enfants.

Il est apparu clairement après moins d'un mois que certains élèves des deux groupes n'avaient pas connu la même évolution que le reste de leur groupe respectif. De plus, et cette variable est plus importante, il était évident qu'il ne suffisait pas de simplement modifier les objectifs afin qu'ils répondent mieux au niveau actuel de ces élèves.

Ces élèves ne pouvaient s'insérer à l'intérieur des activités prévues pour leur groupe. Pour certaines activités leur rythme était plus lent, ce qui cause peu de difficultés quant à l'intervention; par contre, pour plusieurs activités, ces sujets ne pouvaient pas s'intégrer au groupe.

La principale raison de cette difficulté est liée au développement affectif des sujets qui forment actuellement le groupe "faible".

Il a été question plus tôt du "déblocage" affectif que le programme de l'an dernier avait permis de provoquer chez plusieurs élèves. Le groupe "faible" est composé d'enfants qui n'ont pas encore connu ce déblocage. Leur attention est strictement centrée sur eux-mêmes et sur les expériences sensori-motrices qu'ils connaissent. Leur conscience des stimuli extérieurs est donc pendant cette période, à un niveau qui ne leur permet pas de réagir adéquatement à l'intérieur de situations d'apprentissage qui demandent une compréhension de différents éléments de l'environnement.

Suite à une réorganisation des groupes, il a été tenté tout de même de conserver les mêmes objectifs qu'en septembre en utilisant une approche différente. Il s'est avéré que la situation exigeait une modification plus radicale du programme pour en faire ce qu'était (à quelques différences près) le programme du groupe 4-5 ans de l'an dernier.

Ce "résultat" jette un éclairage plus vif sur une constatation aussi réelle pour le déficient que pour l'enfant dit "normal" et ce, quel que soit son âge: la conscience de soi et un certain niveau de sécurité affective sont essentiels à toute forme d'apprentissage valable.

Voici ce nouveau programme (vous remarquerez que les ateliers ont été éliminés).

I. Perception et coordination motrice

- Organisation spatiale: Exploration du milieu classe.

  . Il s'agit en fait d'une réduction de l'environnement qui a pour but de donner à l'enfant le temps d'avoir une conscience plus grande de son environnement immédiat et de ses composantes.

- Organisation du temps: Prise de conscience de l'horaire

  . Il ne s'agit pas de faire apprendre l'heure aux enfants, mais plutôt de les initier à une routine très régulière dans le but de les rendre plus conscients de la suite d'événements, de situations à l'intérieur d'une journée et les amener à ce qu'ils puissent situer cette suite dans le temps.

- Prise de conscience de son corps

  . contacts
  . expériences sensori-motrices
  . connaissance du schéma corporel à partir des sensations que perçoivent les différentes parties du corps

- Coordination motrice et oculo-manuelle

  . jeux moteurs
  . expériences tactiles (sable, eau).

II. Promouvoir le développement affectif

  . contacts avec soi, les pairs et l'adulte
  . jeux à deux
  . jeux de groupe
  . identification de soi, des pairs et de l'adulte.

III. Hygiène, sécurité, autonomie

- Hygiène: soins personnels, apprendre à manger

  . apprendre à se laver
  . éducation à la propreté
  . apprentissage de l'habillage.

- Sécurité: reconnaître sa case

  . reconnaître son pupître.
  . reconnaître ses vêtements.
  . découvrir et associer différentes fonctions aux différents endroits.
  . respecter les limites établies.
  . respecter le matériel.

- Autonomie

  . augmenter le temps d'attention et de concentration.

Etant donné les nombreuses et fréquentes absences à l'intérieur du groupe "faible", il a été décidé, au mois de mars 1981, de faire un jumelage progressif du groupe "faible" (6-7-8 ans) et d'un groupe d'élèves "faibles" de 9-12 ans.

Nous espérions ainsi fournir une plus grande stimulation aux enfants par la présence d'enfants plus âgés et par la préparation conjointe d'activités appliquées en "team-teaching". Il était préférable de jumeler ces deux groupes plutôt que les deux groupes projets-pilotes puisque les difficultés des enfants du groupe 9-12 ans étaient plus semblables à celles des enfants du groupe "faible" que celles des élèves du groupe 6.7-8 ans "fort".

Le jumelage a été d'une durée d'une(1) heure le matin et d'une(1) heure l'après-midi, chaque jour, pendant une semaine. Après cette semaine, il y a eu une évaluation. Suite à l'évaluation positive, il a été décidé d'augmenter le nombre de périodes de jumelage pour les activités suivantes:

- psychomotricité
- langage
- mathématique
- artisanat
- cuisine
- bricolage
- musique
- activités socio-culturelles
- hygiène.

Vous noterez que, pour les périodes où les deux groupes sont jumelés, certains ateliers sont repris.

Seuls neuf(9) sujets sur les dix(10) seront considérés dans les résultats exposés dans les pages qui suivent. Le sujet numéro "6" a été éliminé de la compilation globale des résultats ayant été absent de l'école depuis le mois de janvier. Ce sujet a subi une grave régression à la suite d'une intervention médicale en milieu hospitalier (où il était traité pour une pneumonie). Sa régression était telle qu'il lui futimpossible de reprendre la fréquentation scolaire avant la fin de l'année.

4.5.2.2 Langage

Nous vous présentons ici le tableau des apprentissages dans le domaine du langage.

Les résultats indiquent le nombre de sujets (sur 9) qui appartiennent à la catégorie au haut du tableau et tentent de donner une vision de l'évolution des sujets de juin 1980 à juin 1981.

Aucune différenciation n'est faite, à l'intérieur des résultats, entre nouveaux sujets et anciens sujets. Les résultats individuels de chacun des sujets se retrouvent en "Annexe A".

Dans les tableaux qui suivent, certains résultats sont exprimés sur six(6) plutôt que sur neuf(9). Ces résultats sont reliés à des apprentissages qui n'ont pas été mis au programme du groupe "faible".

LÉGENDE:	A:	Acquis	P:	Progrès
	EVA:	En voie d'acquisition	N:	Non-acquis

Un trait droit (——): n'avait pas été travaillé ou suffisamment travaillé pour être évalué ou ne paraissait pas au programme.

4.5.2.2 Langage

Apprentissages		A 1980	A 1981	EVA 1980	EVA 1981	P 1980	P 1981	N 1980	N 1981
Contrôle du souffle		2/9	3/9	4/9	6/9	3/9	0/9	0/9	0/9
Contrôle de la langue:	haut	3/9	5/9	3/9	1/9	1/9	0/9	2/9	3/9
	bas	6/9	8/9	0/9	0/9	2/9	0/9	1/9	1/9
	côtés	5/9	5/9	1/9	1/9	0/9	0/9	3/9	3/9
Contrôle des lèvres:	avant	6/9	8/9	2/9	1/9	0/9	0/9	1/9	0/9
	côtés	4/9	9/9	3/9	0/9	2/9	0/9	0/9	0/9
	presser	4/9	7/9	3/9	1/9	0/9	0/9	2/9	1/9
Articulation:	a	7/9	9/9	2/9	0/9	0/9	0/9	0/9	0/9
	b	3/6	7/9	0/6	0/9	1/6	1/9	2/6	1/9
	c	———	8/9	———	0/9	———	1/9	———	0/9
	f	———	6/9	———	2/9	———	0/9	———	1/9
	i	5/9	6/9	1/9	2/9	2/9	0/9	1/9	1/9
	l	1/9	8/9	5/9	0/9	0/9	0/9	3/9	1/9
	m	4/9	8/9	3/9	1/9	2/9	0/9	0/9	0/9
	n	———	8/9	———	0/9	———	0/9	———	1/9
	0	6/9	7/9	3/9	2/9	0/9	0/9	0/9	0/9
	p	5/9	8/9	1/9	0/9	1/9	0/9	2/9	1/9
	r	———	4/9	———	0/9	———	0/9	———	5/9
	s	———	4/9	———	1/9	———	0/9	———	4/9
	t	———	6/9	———	1/9	———	0/9	———	2/9
	u	4/9	7/9	1/9	1/9	0/9	0/9	4/9	1/9
	an	———	8/9	———	0/9	———	0/9	———	1/9
	in	———	7/9	———	1/9	———	0/9	———	1/9
	on	———	6/9	———	1/9	———	0/9	———	2/9
	un	———	7/9	———	1/9	———	0/9	———	1/9
	ch	———	3/9	———	3/9	———	0/9	———	3/9
	qu(k)	———	7/9	———	0/9	———	0/9	———	2/9
	br	———	2/9	———	2/9	———	1/9	———	4/9
Utilise spontanément lang. verbal		1/9	6/9	2/9	0/9	0/9	0/9	6/9	3/9
Utilise majoritairement langage verbal		1/9	2/9	0/9	0/9	0/9	0/9	8/9	7/9
Se fait comprendre:	bien	0/9	0/9	6/9	7/9	0/9	0/9	3/9	2/9
Emet des syllabes:	une(1)	6/9	7/9	1/9	0/9	0/9	1/9	2/9	1/9
	deux(2)	1/9	4/9	2/9	1/9	0/9	1/9	6/9	3/9
Répétition de mots		3/9	7/9	4/9	1/9	0/9	1/9	2/9	0/9
Emet des mots: une(1)	syllabe	2/9	6/9	3/9	1/9	0/9	1/9	4/9	1/9
deux(2)	syllabes	0/9	1/9	1/9	6/9	2/9	0/9	6/9	2/9
Initie la communication		1/9	4/9	5/9	3/9	0/9	0/9	3/9	2/9
Compréhension: consigne	simple	7/9	9/9	0/9	0/9	2/9	0/9	0/9	0/9
consigne	double	———	3/9	———	3/9	———	1/9	———	2/9
consigne	multiple	———	0/9	———	0/9	———	0/9	———	9/9
Ecriture:	gribouillis	9/9	9/9	0/9	0/9	0/9	0/9	0/9	0/9
	tracé	1/9	3/9	3/9	3/9	0/9	0/9	3/9	3/9
	cercle	———	5/9	———	1/9	———	0/9	———	3/9
	carré	———	1/9	———	0/9	———	0/9	———	8/9
	∩	———	0/9	———	0/9	———	0/9	———	9/9
	∪	———	0/9	———	0/9	———	0/9	———	9/9
	∩	———	0/9	———	0/9	———	0/9	———	9/9
	∪	———	0/9	———	0/9	———	0/9	———	9/9

4.5.2.2 Langage

Apprentissages	A 1980	A 1981	EVA 1980	EVA 1981	P 1980	P 1981	N 1980	N 1981
Nouveaux apprentissages: 21/48								
Moyenne des apprentissages	3.59/9	5.18/9	2.18/9	1.13/9	0.67/9	0.17/9	2.37/9	2.54/9

Les résultats nous montrent une certaine augmentation des acquis en 1981 par rapport à 1980.

Cette augmentation se remarque particulièrement dans le domaine de l'articulation (ou de nombreux "nouveaux" apprentissages ont été faits) et de l'utilisation spontané du langage verbal.

Le détail des résultats (voir Annexe"A") nous indique que les sujets du groupe "faible" (sujets 2, 5 et 9) ont, malgré leurs nombreux handicaps, faits des progrès importants.

Notons aussi une légère augmentation de la moyenne des "non-acquis". Cette "augmentation" est due principalement à la difficulté que représentaient plusieurs des nombreux apprentissages, surtout dans le domaine du langage écrit. Il s'agit en fait d'un "gonflement artificiel" de la moyenne des non-acquis pour 1981, puisque certains des items évalués ne sont pas des apprentissages au sens d'habiletés à acquérir mais plutôt des "habiletés de contrôle" qui vérifient le niveau de difficulté de l'élève à l'intérieur du domaine "écriture" (nous faisons référence au tracé des figures "∪", "⊏", "⊓" et "⊐").

4.5.2.3 Motricité

Nous vous présentons, à la page suivante, le tableau des résultats dans le domaine de la motricité.

Le détail des résultats se trouve en Annexe "A".

4.5.2.3 Motricité

Apprentissages	A 1980	A 1981	EVA 1980	EVA 1981	P 1980	P 1981	N 1980	N 1981
Schéma corporel (sur soi)								
tête	——	9/9	——	0/9	——	0/9	——	0/9
yeux	9/9	9/9	0/9	0/9	0/9	0/9	0/9	0/9
nez	9/9	9/9	0/9	0/9	0/9	0/9	0/9	0/9
bouche	9/9	9/9	0/9	0/9	0/9	0/9	0/9	0/9
joues	——	8/9	——	0/9	——	0/9	——	1/9
cheveux	9/9	9/9	0/9	0/9	0/9	0/9	0/9	0/9
oreilles	9/9	9/9	0/9	0/9	0/9	0/9	0/9	0/9
dents	——	8/9	——	1/9	——	0/9	——	0/9
langue	——	9/9	——	0/9	——	0/9	——	0/9
lèvres	——	4/9	——	1/9	——	0/9	——	4/9
front	——	8/9	——	0/9	——	0/9	——	1/9
menton	——	8/9	——	0/9	——	0/9	——	1/9
sourcils (/6)	——	4/6	——	0/6	——	0/6	——	2/6
cils (/6)	——	2/6	——	1/6	——	0/6	——	3/6
cou	——	8/9	——	0/9	——	0/9	——	1/9
épaules	——	9/9	——	0/9	——	0/9	——	0/9
bras	9/9	9/9	0/9	0/9	0/9	0/9	0/9	0/9
mains	8/9	9/9	1/9	0/9	0/9	0/9	0/9	0/9
doigts	——	9/9	——	0/9	——	0/9	——	0/9
ongles (/7)	——	7/7	——	0/7	——	0/7	——	0/7
coudes	——	8/9	——	1/9	——	0/9	——	0/9
dos	——	9/9	——	0/9	——	0/9	——	0/9
ventre	7/9	7/9	2/9	2/9	0/9	0/9	0/9	0/9
nombril (/6)	——	6/6	——	0/6	——	0/6	——	0/6
fesses	——	9/9	——	0/9	——	0/9	——	0/9
jambes	9/9	9/9	0/9	0/9	0/9	0/9	0/9	0/9
pieds	8/9	9/9	1/9	0/9	0/9	0/9	0/9	0/9
orteils	——	9/9	——	0/9	——	0/9	——	0/9
cuisses	——	6/9	——	0/9	——	0/9	——	3/9
genoux	——	8/9	——	0/9	——	0/9	——	1/9
Schéma corporel (sur autrui)								
parties de la tête	4/9	6/9	2/9	3/9	0/9	0/9	3/9	0/9
membres supérieurs	3/9	9/9	2/9	0/9	0/9	0/9	4/9	0/9
membres inférieurs	2/9	8/9	3/9	1/9	0/9	0/9	4/9	0/9
tronc	3/9	7/9	2/9	2/9	0/9	0/9	4/9	0/9
Dessin du schéma corporel (/6)	——	1/6	——	2/6	——	0/6	——	3/6
Coordination dynamique générale:								
marcher	9/9	9/9	0/9	0/9	0/9	0/9	0/9	0/9
courir	6/9	9/9	3/9	0/9	0/9	0/9	0/9	0/9
sauter	——	9/9	——	0/9	——	0/9	——	0/9
ramper	4/9	9/9	4/9	0/9	0/9	0/9	1/9	0/9
quadrupédie	6/9	9/9	2/9	0/9	1/9	0/9	0/9	0/9
roulades	4/9	8/9	4/9	1/9	1/9	0/9	0/9	0/9
flexion/extension	——	9/9	——	0/9	——	0/9	——	0/9
latéralité	2/9	4/9	3/9	2/9	1/9	0/9	3/9	3/9
contraction	5/9	8/9	3/9	1/9	1/9	0/9	0/9	0/9
décontraction	4/9	9/9	4/9	0/9	1/9	0/9	0/9	0/9
projection	6/9	6/9	2/9	3/9	1/9	0/9	0/9	0/9
réception	4/9	6/9	4/9	3/9	1/9	0/9	0/9	0/9
équilibre	3/9	5/9	5/9	4/9	1/9	0/9	0/9	0/9
imitation	4/9	9/9	5/9	0/9	0/9	0/9	0/9	0/9

4.5.2.3 Motricité

Apprentissages	A 1980	A 1981	EVA 1980	EVA 1981	P 1980	P 1981	N 1980	N 1981
préhension digitale	5/9	4/9	3/9	3/9	0/9	0/9	1/9	2/9
déchirer librement	4/9	7/9	3/9	2/9	1/9	0/9	1/9	0/9
découper librement	2/9	9/9	4/9	0/9	2/9	0/9	1/9	0/9
découper sur une ligne droite	0/9	2/9	0/9	3/9	0/9	0/9	9/9	4/9
découper sur une ligne courbe	0/9	3/9	0/9	1/9	0/9	0/9	9/9	5/9
modeler (boulettes)	3/9	5/9	3/9	4/9	0/9	0/9	3/9	0/9
modeler (colombins)		9/9		0/9		0/9		0/9
coller	1/9	9/9	5/9	0/9	2/9	0/9	1/9	0/9
clouer	——	3/9	——	6/9	——	0/9	——	0/9
visser	——	3/9	——	6/9	——	0/9	——	0/9
peinturer (pinceau)	2/9	8/9	7/9	1/9	0/9	0/9	0/9	0/9
peinturer (digitale)	4/9	9/9	5/9	0/9	0/9	0/9	0/9	0/9
boucler	0/9	1/9	2/9	4/9	0/9	0/9	7/9	4/9
nouer	1/9	7/9	1/9	0/9	0/9	0/9	7/9	2/9
presser	3/9	4/9	3/9	3/9	0/9	0/9	3/9	2/9
encastrer	4/9	9/9	3/9	0/9	2/9	0/9	0/9	0/9
Nouveaux apprentissages: 26/65								
Moyenne des résultats sur /9	4.72/9	7.87/9	2.8/9	1/9	0.38/9	0/9	1.56/9	.55/9

Les résultats nous montrent une progression de la moyenne des apprentissages, particulièrement en ce qui a trait aux nouvelles acquisitions des différentes parties du schéma corporel.

Les parties du schéma corporel les moins bien intégrées sont les lèvres, les cils, les sourcils et les cuisses.

Une progression importante a été réalisée au niveau de la reconnaissance du schéma corporel sur autrui.

Les résultats nous montrent aussi que plusieurs aspects de la motricité globale (équilibre, projection et réception) et de la motricité fine (préhension, coordination digitale) n'ont pas connu une progression aussi importante que les autres.

4.5.2.4 Comportements sociaux adaptés

Vous trouverez, à la page suivante, le tableau du groupe dans le domaine des comportements sociaux adaptés.

Le détail de ces résultats se trouve en Annexe "A".

4.5.2.4 Comportements sociaux adaptés

Apprentissages	A 1980	A 1981	EVA 1980	EVA 1981	P 1980	P 1981	N 1980	N 1981
Adaptation sociale								
Continence	5/9	6/9	2/9	3/9	0/9	0/9	2/9	0/9
Robinets: ouvrir	———	9/9	———	0/9	———	0/9	———	0/9
fermer	———	9/9	———	0/9	———	0/9	———	0/9
Reconnaître: chaud/froid	———	9/9	———	0/9	———	0/9	———	0/9
Toilette: s'essuyer	———	0/9	———	9/9	———	0/9	———	0/9
chasser l'eau	———	5/9	———	4/9	———	0/9	———	0/9
Laver: mains	0/9	9/9	8/9	0/9	1/9	0/9	0/9	0/9
visage	2/9	9/9	5/9	0/9	2/9	0/9	0/9	0/9
S'essuyer	0/9	1/9	7/9	8/9	2/9	0/9	0/9	0/9
Se moucher	0/9	3/9	7/9	6/9	1/9	0/9	1/9	0/9
Se peigner	0/9	2/9	6/9	5/9	3/9	0/9	0/9	2/9
Se brosser les dents	0/9	1/9	8/9	8/9	1/9	0/9	0/9	0/9
Manger "proprement"	1/9	7/9	6/9	2/9	2/9	0/9	0/9	0/9
Sécurité								
Reconnaître adultes responsables	5/9	9/9	2/9	0/9	2/9	0/9	0/9	0/9
Rester à l'intérieur des limites	2/9	7/9	5/9	2/9	2/9	0/9	0/9	0/9
Remiser les objets	2/9	4/9	6/9	4/9	0/9	0/9	1/9	1/9
Manipuler avec soin	1/9	1/9	4/9	8/9	1/9	0/9	3/9	0/9
Prendre son rang	1/9	8/9	7/9	1/9	0/9	0/9	1/9	0/9
Habillage seul	0/9	5/9	7/9	4/9	0/9	0/9	2/9	0/9
Déshabillage seul	6/9	8/9	3/9	1/9	0/9	0/9	0/9	0/9
Manifeste son affectivité	4/9	9/9	2/9	0/9	1/9	0/9	2/9	0/9
Respecte les pairs	1/9	9/9	5/9	0/9	0/9	0/9	3/9	0/9
Partage	2/9	4/9	3/9	4/9	1/9	0/9	3/9	1/9
Aide les autres	0/9	7/9	5/9	0/9	0/9	0/9	4/9	2/9
Activités libres								
Choisit seul	———	9/9	———	0/9	———	0/9	———	0/9
Peut jouer à deux	6/9	8/9	0/9	0/9	0/9	0/9	3/9	1/9
Peut jouer en groupe	5/9	8/9	0/9	1/9	1/9	0/9	3/9	0/9
Accepte les règles	———	4/9	———	5/9	———	0/9	———	0/9
Attend son tour	———	6/9	———	3/9	———	0/9	———	0/9
Intégration à la classe	———	9/9	———	0/9	———	0/9	———	0/9
Intégration à l'école	———	9/9	———	0/9	———	0/9	———	0/9
Intégration au milieu	———	8/9	———	1/9	———	0/9	———	0/9
Respecte l'environnement	1/9	8/9	5/9	1/9	0/9	0/9	3/9	0/9
Boit proprement	6/9	8/9	3/9	1/9	0/9	0/9	0/9	0/9
Range son linge	5/9	9/9	3/9	0/9	0/9	0/9	1/9	0/9
Capacité de détente	0/9	6/9	6/9	0/9	0/9	0/9	3/9	3/9
Nouveaux apprentissages: 11/36								
Moyenne des résultats	2.2/9	6.5/9	4.6/9	2.25/9	0.8/9	0/9	1.4/9	.28/9

4.5.2.5 Domaine de l'académique

Il a été décidé d'insérer cette section à cause de son importance plus grande que l'an dernier et du nombre de nouveaux items évalués (page suivante).

Le détail des résultats dans ce domaine se retrouve en Annexe "A".

4.5.2.5 Domaine de l'académique

Apprentissages	A 1980	A 1981	EVA 1980	EVA 1981	P 1980	P 1981	N 1980	N 1981
Compréhension des notions spatiales (et déplacements)								
avant	1/9	4/9	4/9	1/9	1/9	0/9	3/9	4/9
avancer	——	9/9	——	0/9	——	0/9	——	0/9
arrière	0/9	5/9	5/9	4/9	1/9	0/9	3/9	0/9
reculer	——	8/9	——	0/9	——	0/9	——	1/9
haut	7/9	9/9	2/9	0/9	0/9	0/9	0/9	0/9
monter	——	8/9	——	1/9	——	0/9	——	0/9
bas	7/9	9/9	2/9	0/9	0/9	0/9	0/9	0/9
descendre	——	8/9	——	1/9	——	0/9	——	0/9
dans	——	9/9	——	0/9	——	0/9	——	0/9
entrer	——	9/9	——	0/9	——	0/9	——	0/9
dehors (/3)	——	3/3	——	0/3	——	0/3	——	0/3
sortir	——	9/9	——	0/9	——	0/9	——	0/9
sur	——	6/9	——	0/9	——	0/9	——	3/9
sous	——	9/9	——	0/9	——	0/9	——	0/9
à côté de	——	8/9	——	1/9	——	0/9	——	0/9
petit	——	9/9	——	0/9	——	0/9	——	0/9
grand	——	9/9	——	0/9	——	0/9	——	0/9
mettre	——	9/9	——	0/9	——	0/9	——	0/9
enlever	——	9/9	——	0/9	——	0/9	——	0/9
Quantité								
beaucoup	——	6/9	——	1/9	——	0/9	——	2/9
un peu	——	6/9	——	1/9	——	0/9	——	2/9
pareil	——	3/9	——	3/9	——	1/9	——	2/9
Classification								
formes	3/9	9/9	3/9	0/9	1/9	0/9	2/9	0/9
couleurs	3/9	9/9	3/9	0/9	0/9	0/9	3/9	0/9
Concept du nombre: 1	——	6/9	——	1/9	——	0/9	——	2/9
2	——	5/9	——	0/9	——	0/9	——	4/9
3	——	1/9	——	1/9	——	0/9	——	7/9
4	——	1/9	——	0/9	——	0/9	——	8/9
5-7	——	0/9	——	1/9	——	0/9	——	8/9
8-10	——	0/9	——	0/9	——	0/9	——	9/9
Couleurs (8)	0/9	4/9	6/9	5/9	2/9	0/9	1/9	0/9
Formes:								
carré	4/9	8/9	2/9	1/9	0/9	0/9	3/9	0/9
cercle	3/9	8/9	3/9	1/9	0/9	0/9	3/9	0/9
triangle	——	6/9	——	1/9	——	0/9	——	2/9
Notions spatiales (2 dimensions)								
dans/dedans		9/9		0/9		0/9		0/9
à côté		4/9		5/9		0/9		0/9
Faire des ensembles		2/9		7/9		0/9		0/9

4.5.3 Analyse et interprétation

4.5.3.1 Langage

Les facteurs qui influencent le plus l'augmentation des acquis dans le domaine du langage sont tout d'abord les activités "socio-pédagogiques" (sorties et jeux sociaux) qui stimulent les enfants et les encouragent à utiliser le langage verbal.

Il faut noter par contre que, si plus d'enfants utilisent spontanément le langage verbal, il y en a très peu qui l'utilisent majoritairement. L'observation démontre que plus d'enfants s'adressent verbalement à l'enseignant(e) (plutôt que de lui tirer un bras, par exemple) pour attirer son attention mais que, lorsqu'il livre l'essentiel de son message, les sons et les gestes sont majoritairement utilisés avec l'appui de certains mots (généralement d'une syllabe) que nous pouvons qualifier de plus "communs".

L'apport premier et primordial des sorties et des jeux sociaux se situe au niveau de l'amélioration de la communication plutôt que de la verbalisation. Par ces activités, les enfants communiquent plus et mieux entre eux et avec les adultes responsables. Cet apport est sans aucun doute du domaine de l'adaptation sociale puisqu'il s'agit de la formation d'un groupe réel (plutôt que d'un simple regroupement d'individus) à partir d'individus que la tendance amenait à s'isoler plutôt qu'à se réunir. Mais, c'est aussi un apport à l'intérieur du domaine du langage puisqu'il s'agit d'un préalable à la communication. Nous reviendrons sur ce point un peu plus loin.

Quant à l'articulation, son amélioration fait suite, évidemment, aux exercices de langage faits en classe. L'utilisation d'un matériel attirant et intéressant aux yeux des enfants est le facteur déterminant des progrès réalisés. Plusieurs compagnies vendent des jeux didactiques où l'on retrouve des séries de cartes contenant des images de fruits, légumes, animaux, etc... Selon nous, le meilleur de ces ensembles est le "Peabody". Par contre, étant standardisé, cet ensemble demeure, jusqu'à un certain point, aussi neutre que les autres et il manque un certain dynamisme à l'intérieur des configurations.

Il est préférable d'utiliser des livres d'enfants, des revues, des catalogues, etc... et, à partir des goûts et préférences des enfants découper des photographies , images et dessins qui peuvent être réunis en albums et mis à la disponibilité de l'enfant. Il est d'ailleurs remarqué que les enfants, en période de jeu libre, vont vers le "coin de lecture" et qu'ils verbalisent beaucoup en feuilletant ces albums, ce qui démontre leur intérêt.

Chez les élèves du groupe "faible", plusieurs progrès en langage (ainsi que les autres domaines) ont fait suite au jumelage de ce groupe avec un groupe d'élèves de 9 à 12 ans. Suite à un décès et une absence prolongée, le groupe se réduisait à trois(3) élèves. Bien sûr, ce ratio

permet de donner beaucoup d'attention à chacun mais il risque d'entraîner une tendance à l'isolement et/ou à la sur-stimulation qui risque d'entraîner des effets négatifs.

Avec le jumelage des deux groupes les élèves du groupe "faible" ont pu être en contact avec des jeunes plus âgés qu'eux, qui "bougent" plus, qui verbalisent plus aussi. Il y a donc eu une stimulation qui est devenue plus sociale que pédagogique et qui a apporté des résultats aussi intéressants que rapides.

Les résultats qui ont pour conséquence une légère augmentation de la moyenne des "non-acquis" se retrouvent dans le domaine de l'écriture et ils démontrent qu'une attention particulière doit être portée afin d'éliminer progressivement les difficultés que les enfants éprouvent.

Revenons enfin à quelques aspects des résultats soulignés plus tôt (et qui méritent quelques précisions) qui sont ceux de l'utilisation spontanée et majoritaire du langage verbal et de la compréhension qu'ont de l'enfant les gens qui l'entoure.

Ces aspects sont d'une très grande importance tant pour l'évaluation de l'évolution de l'enfant que pour la préparation d'activités stimulantes et intéressantes pour lui. Les résultats nous montrent que plus d'enfants utilisent spontanément le langage verbal mais que les items "utilisation majoritaire" et "se fait comprendre" n'ont que peu changé ce, malgré une nette amélioration au niveau de l'articulation.

Ceci nous indique que malgré une meilleure capacité de communication et de verbalisation, l'enfant a tendance à revenir à des schèmes de comportements "institutionnels".

La raison de cela est peut-être un manque de systématisation dans la préparation, l'élaboration et la participation d'activités stimulantes pour l'enfant (verbalement). Quant au deuxième aspect ("se fait comprendre") le peu de changement est attribuable à une "faiblesse" des interventions à l'intérieur des activités stimulantes.

Nous avons déjà dit que le principal facteur de progrès en langage était l'utilisation des activités "socio-pédagogiques". Ceci est vrai en soi: ces situations sont presque toujours plus intéressantes qu'une activité pédagogique. Par contre, pour diverses raisons, les interventions auprès de l'enfant à l'intérieur de ces situations sont souvent moins systématiques que lorsqu'il s'agit d'une situation de classe alors que c'est le contraire qui devrait se produire puisque la situation sociale est plus favorable à la stimulation verbale et que l'action en classe, généralement faite à partir de jeux didactiques, contient sa propre structure (alors que la situation sociale en possède moins).

Pour atteindre des résultats supérieurs, en plus de ce qui vient d'être souligné, il est nécessaire d'effectuer une évaluation continue qui nous informe de l'évolution de l'enfant et qui réduit ainsi la dispersion en

permettant de choisir parmi les activités, celles qui suscitent le plus d'intérêt chez l'enfant.

Examinons maintenant les raisons qui font que les possibilités n'ont pas été exploitées au maximum.

Soulignons d'abors que l'utilisation spontanée du langage verbal, l'utilisation majoritaire du langage verbal et l'item "se fait comprendre" sont des items qui ont été évalués par le chercheur en raison de leur importance mais qu'ils ne font pas partie de la liste d'items évalués par l'enseignant(e) ou les professionnels (orthophoniste). Ce sont donc des items qui "normalement" peuvent être remarqués mais ne sont pas évalués régulièrement. La raison en est que ce ne sont pas des apprentissages inscrits au programme.

Bien sûr, ce sont des aspects qui se "travaillent" plus difficilement (surtout si on veut éviter les dangers liés aux activités strictement occupationnelles) et qui s'évaluent aussi moins facilement; ils n'en demeurent pas moins prioritaires.

Le programme est particulièrement axé sur les apprentissages verbaux, c'est-à-dire l'aspect cognitif du langage (de l'avis du chercheur, cette concentration sur l'aspect cognitif est trop grande) alors que ses aspects affectifs et sociaux sont partiellement délaissés (ou laissés uniquement à l'initiative personnelle de l'enseignant(e) quand ce sont ces aspects qui sont les préalables à la communication.

Il y a une certaine tendance qui se remarque à l'intérieur des programmes d'enseignement aux déficients, tendance qui provient du fait que certaines "choses" doivent être "apprises" aux déficients alors qu'elles se produisent presque naturellement à l'intérieur du développement de l'enfant "normal". Cette tendance consiste à oublier que le langage et la communication sont d'abord et avant tout des processus sociaux avant d'être des processus cognitifs. "L'académisation" de ces apprentissages a souvent pour résultat leur "désocialisation" (du moins partielle) et ils deviennent des apprentissages au même titre que l'arithmétique. La performance sociale qu'est le langage n'a pas à être apprise mais à être stimulée.

Notons enfin que ces critiques concernent plus le programme lui-même et ses limites d'application que les actions entreprises par les enseignants(es) qui, grâce à leur compétence, ont permis à l'ensemble du groupe "fort" d'être intégré (pour l'année 1981-1982) en classe spéciale à l'école régulière. Plusieurs de ces élèves seront sans aucun doute intégrés dans certaines activités de classe régulière.

Les objectifs de la recherche en langage ont donc été atteints pour six(6) des neuf(9) élèves évalués en juin 1981. Quant aux trois(3) autres (ainsi que le sujet "6", absent de janvier à juin) ils devront poursuivre leur scolarisation à l'école transitionnelle Provost, leur évolution ne leur permettant pas encore cette intégration.

4.5.3.2 Motricité

Les résultats dans le domaine de la motricité peuvent être considérés comme étant excellents considérant le niveau d'évolution des enfants au début de l'année scolaire 1979-1980. Plusieurs de ces enfants avaient un âge moteur de moins de deux(2) ans et certains de moins d'un(1) an.

Il faut considérer aussi que plusieurs apprentissages moteurs ne peuvent être faits que lorsque l'enfant a une capacité d'attention et de concentration suffisante pour comprendre et exécuter la(les) consigne(s). Certains élèves n'ont donc pu travailler certains apprentissages que cette année, leur capacité d'attention devant être préalablement augmentée.

En fait, dans ce domaine comme dans plusieurs autres, l'amélioration est tributaire de l'éveil social des enfants et l'augmentation de leur niveau de conscience. Que l'on pense à toutes les occasions (habillage, ateliers, éducation physique, psychomotricité, jeux, etc...) où des parties du corps doivent être (ou sont) nommées, où des mouvements précis doivent être effectués et l'on comprendra qu'un niveau suffisant de conscience de soi, d'éveil social, d'attention doit être atteint avant que l'enfant puisse participer aux différentes activités et que sans participation, les apprentissages moteurs ne sont pas possibles.

L'an dernier, l'accent avait particulièrement été mis sur l'éveil affectif et les résultats de cet éveil sont nettement apparus au cours de cette année.

Les enfants ont ainsi pu participer à des jeux moteurs qui demandent une plus grande conscience et une meilleure participation que ne l'exige l'exécution d'une consigne simple ou l'imitation d'un mouvement et ces jeux apportent aussi de meilleurs résultats.

Les élèves du groupe "faible" qui connaissent un peu plus de difficultés montrent un handicap dans les domaines de la représentation (schéma corporel sur autrui, dessin, etc...) et de la concentration nécessaire aux mouvements plus complexes (de plus longue durée ou de motricité fine).

Enfin les difficultés les plus généralisées se retrouvent dans le domaine de la motricité fine, ce qui n'a rien de surprenant. Les exercices de motricité fine sont relativement nouveaux pour ces enfants, considérant les préalables non-acquis de l'an dernier, et les progrès réalisés cette année constituent tout de même une confirmation de la nécessité de la scolarisation précoce des déficients mentaux moyens.

4.5.3.3 Comportements sociaux adaptés

A l'intérieur de cette section nous retrouvons certains apprentissages qui font suite à l'éveil affectif de l'an dernier (manifester son

affectivité, respect des pairs, partage, aide, jeux de groupe), des apprentissages liés à l'hygiène et la sécurité ainsi que certaines vérifications du niveau d'intégration.

Les résultats peuvent être considérés comme étant positifs malgré certaines difficultés dont il sera question plus loin. Par "positifs", il faut entendre que l'évolution suit un rythme encourageant.

Les items évalués peuvent être divisés en catégories:

1. Items relativement "simples":

   . ouvrir et fermer un robinet
   . reconnaître chaud/froid
   . laver mains et visage
   . reconnaître les adultes responsables
   . déshabillage
   . manger et boire proprement.

   Ces items relativement simples sont acquis à la suite de répétitions qui se suivent de façon, pourrait-on dire, presque naturelle et automatique, plusieurs fois par jour, tous les jours. Avec des consignes claires et une surveillance constante, il n'est pas nécessaire de préparer des activités spéciales pour favoriser ces apprentissages. Il est nécessaire par contre, pour certains élèves, d'avoir le support d'une personne ressource (éducatrice spécialisée) qui assiste l'enseignant(e). Mais, même si pour quelques enfants, plus de temps doit être consacré, il n'en demeure pas moins que ce sont des apprentissages simples parce qu'ils ne demandent pas de mouvements complexes, s'exécutent par imitation, à la suite de consignes simples, ou par des répétitions qui conduisent à l'exécution automatique.

   Il est donc "normal" que les résultats à ces items soient élevés si des conditions favorables sont créées, c'est-à-dire si un milieu de vie adéquat existe pour l'enfant, ce que nous avons réussi à créer.

2. Items liés plus étroitement au milieu scolaire:

   . rester à l'intérieur des limites assignées
   . prendre son rang.
   . intégration à la classe, à l'école et au milieu environnant.
   . ranger son linge.

   Ces items sont étroitement reliés au milieu scolaire puisqu'ils sont nécessaires à une intégration au milieu scolaire régulier (objectif du projet) et qu'ils trouvent leur réalisation à l'intérieur de ce même milieu (si l'on excepte les sorties dans l'environnement éloigné.

Ces items donnent lieu à d'excellents résultats puisque leur supervision se fait de façon systématique tant par l'enseignant(e) que par les personnes ressources.

3. Items faisant suite à l'éveil social et affectif de l'année 1979-1980

. manifeste son affectivité
. respecte les pairs.
. partage.
. aide.
. se choisit une activité.
. joue à deux et en groupe.
. accepte les règles.
. attend son tour.

Ces items font suite à l'éveil social et affectif (que nous avons qualifié de déblocage affectif) de l'an dernier et suite à cet éveil, il est nécessaire que l'enfant soit "guidé" afin d'adopter et de conserver un comportement adéquat et afin que son évolution sociale se poursuive.

Pour ces items, les adultes responsables guident, encouragent, stabilisent et animent les enfants à l'intérieur de chacune des activités.

Les résultats démontrent que l'action des intervenants(tes) a été positive. Si les deux derniers items (accepte les règles et attend son tour) ont connu des résultats moins élevés, il faut voir là l'effet "bénéfique" de l'adoption d'un comportement normal d'enfants de 6-8 ans à l'intérieur d'activités (par des enfants dits déficients moyens).

4. Items plus "largement sociaux"

. s'essuyer et chasser l'eau (toilette).
. continence.
. s'essuyer (après s'être lavé).
. se moucher.
. se peigner.
. se brosser les dents.
. remiser les objets.
. manipuler avec soin les objets dangereux.
. habillage.

Ces items sont plus complexes, ne font pas partie de l'évolution affective de l'enfant et sont plus largement sociaux en ce sens qu'ils sont ou particulièrement utiles ou essentiels à l'intérieur de tout milieu social quel qu'il soit.

Le travail de ces items doit se faire de façon régulière, systématique et fréquente. De plus, étant reliés dans de nombreux cas aux besoins naturels de l'enfant, les items ne peuvent être travaillés à heure ou à période fixe. Les items non reliés aux besoins naturels sont reliés à toutes les activités de l'enfant à l'intérieur d'une journée et sont aussi du domaine de l'habitude.

Nous remarquons que les résultats à ces items sont peu élevés si on les compare aux autres; pourtant, plusieurs de ces items sont travaillés régulièrement à l'intérieur du milieu scolaire. Il est de l'avis du rédacteur de ce rapport que la responsabilité première de ces faibles résultats revient à l'insuffisance des interventions à l'intérieur du milieu de vie responsable de ces enfants, c'est-à-dire le centre d'accueil.

Les items cités doivent être travaillés d'abord et avant tout à l'intérieur du milieu familial (pour huit(8) des neuf(9) enfants, il s'agit du centre d'accueil) et, lorsque les handicaps de l'enfant l'exigent, à l'intérieur du milieu scolaire dont l'action vient supporter et compléter l'action faite en milieu familial. Mais voilà qu'actuellement, c'est le milieu scolaire qui demande au milieu "familial" de compléter les actions faites en milieu scolaire et ceci, parce qu'il est manifeste que ces apprentissages, s'ils sont travaillés, ne le sont pas suffisamment au centre d'accueil et que les manifestations ou états qui y sont rattachés (besoins, sécrétions nasales, bien-être, propreté, etc...) gênent l'enfant si les apprentissages ne sont pas faits. De plus, les responsables n'ont jamais établi clairement si ces apprentissages étaient travaillés au centre d'accueil, de quelles façons et si quelles activités faites en milieu scolaire, pourrait compléter celles faites en centre d'accueil. Considérant l'urgence et la nécessité de travailler ces items, le milieu scolaire a du prendre la responsabilité de ce travail qui, normalement ne lui revient pas et travail qu'il ne peut logiquement effectuer seul.

Ces facteurs contribuent donc à retarder l'évolution de l'enfant à l'intérieur de ce domaine.

4.5.3.4 Domaine de l'académique

Etant donné l'âge des élèves, plusieurs données académiques étaient inscrites au programme cette année.

Il a déjà été mentionné qu'il était nécessaire de travailler la compréhension des mots d'action, ceux-ci étant utilisés régulièrement pendant la journée; il avait été remarqué que plusieurs consignes n'étaient pas (ou étaient mal) exécutées parce que ces mots étaient mal compris.

Les résultats dans tous les domaines de cette section sont encourageants. Ils sont la preuve de l'éveil, de l'intérêt des enfants.

Les jeux didactiques utilisés (cités en annexe) s'avèrent excellents à condition d'être utilisés de façon dynamique. Les jeux cités en annexe sont de bons média, mais il ne faut pas oublier que ce ne sont que des instruments et que des résultats positifs pourront être atteints si au moins deux(2) conditions sont remplies:

1. que l'utilisation de ces jeux s'inscrivent à l'intérieur d'un continuum dynamique basé sur l'atteinte d'objectifs précis.

2. que ces instruments soient choisis par l'enseignant(e) et correspondent à sa pédagogie (qu'ils s'inscrivent bien à l'intérieur de son modèle pédagogique).

Il est parfois préférable que le professeur compose lui-même les instruments dont il se servira. D'ailleurs, avec les déficients mentaux en bas âge, c'est souvent ce qui est fait, étant donnée l'inadéquacité de plusieurs instruments. Souvent les jeux didactiques sont utilisés partiellement ou adaptés à des parties d'autres jeux afin que soient atteints plus "facilement" les objectifs.

Les résultats de cette section ne montrent en fait aucune "surprise", ils sont l'aboutissement d'un processus qui a vraiment débuté lorsque s'est développé l'intérêt des enfants pour leur environnement (suite à l'éveil de leur conscience).

4.6 Remarques supplémentaires

A. Le respect du rythme de l'enfant suscite encore une certaine controverse entre ceux qui disent ne pas vouloir brimer la liberté de l'enfant par des demandes trop nombreuses et ceux qui soutiennent que l'enfant n'apprend que par l'effort. Par contre, aucune des deux positions ne définit clairement ce qu'elle entend par "rythme de l'enfant".

   Il y a une différence entre le rythme avec lequel l'enfant agira si je le laisse dans une salle avec des jouets (activité occupationnelle que l'on retrouve souvent) et celui qu'il adoptera si je l'intègre à une activité structurée, dynamique qui l'attire et suscite son intérêt: c'est ce rythme qui doit être respecté. Ceci implique donc que toute activité doit être systématiquement préparée pour soutenir l'attention et l'intérêt de l'enfant.

B. A l'élémentaire (sinon jusqu'à 16 ans, pour des jeunes qui auraient été scolarisés depuis l'âge de 12 ans ou moins), les ateliers devraient être remis en question du moins sous leur forme actuelle

Les ateliers (un atelier sous le nom de "atelier manuel" suffirait) devraient avoir pour seul objectif la rééducation motrice (à moins d'être très systématiquement intégrés au domaine académique, ce qui n'est pas fait) et non l'apprentissage de techniques manuelles. Lorsque ses handicaps seront disparus ou très diminués, le jeune apprendra rapidement ces techniques sans qu'il soit nécessaire qu'il fasse et refasse les mêmes mouvements d'une année à l'autre, à partir de l'âge de 6 ans.

L'attrait des ateliers est particulièrement grand; la préparation est différente, les élèves semblent plus "joyeux", ils bougent plus, les réalisations sont plus concrètes.

Par contre, souvent, leur présence dans un programme est basé sur une prémisse fausse: la nécessité de la manipulation du matériel concret.

On oublie parfois que ces enfants peuvent penser et que s'ils ne le font pas, c'est que nous ne leur avons pas fourni les moyens de le faire.

Il serait préférable de trouver des moyens de modifier les structures cognitives de l'enfant et ainsi lui permettre d'utiliser des processus cognitifs supérieurs plutôt que de lui faire faire des apprentissages de faits qui augmentent les connaissances de l'enfant mais le maintiennent au même niveau d'évolution cognitif (à ce sujet, l'oeuvre du Dr. Ruven Feuernstein mérite d'être considérée sérieusement).

C. Le repas du midi, actuellement pris à l'école, mériterait d'être reconsidéré en pondérant les facteurs suivants:

. facteurs positifs:

- déplacements moins nombreux.
- les enfants ont plus de temps pour relaxer,
- coûts de transport moins élevés.

. facteurs négatifs:

- le repas n'est pas sous la responsabilité directe de l'école.
- aucun accent n'est mis sur les apprentissages liés à cette activité.
- le temps libre n'est pas suffisamment structuré, les enfants connaissent une période d'excitation qui rend nécessaire la période de relaxation.

D. En jeu libre, les enfants doivent être encouragés à, au moins, changer de place et se choisir un jeu. Il est bon aussi de vérifier quel est le jeu choisi par l'enfant et de l'encourager à en changer, certains enfants ayant l'habitude de toujours reprendre le même (sans exagération bien sûr).

E. Il a été remarqué qu'en périodes de jeu libre et de récréation, les enfants ont de moins en moins tendance à reproduire les comportements stéréotypés de déficients institutionnalisés (balancements, cris, etc...) et adoptent plus souvent des comportements plus "normaux" (courir les uns après les autres, jouer à la cachette, se taquiner, etc...)

F. Les enfants doivent être encouragés à jouer entre eux; ils ont tendance à rechercher la seule participation de l'adulte.

G. Les enfants aiment revoir leurs réalisations. Lorsque celles-ci ne sont pas exposées sur les murs, il est bon de les réunir à l'intérieur de cahiers individuels sur lesquels paraissent le nom et la photographie de l'enfant.

H. Il doit être souligné que les absences, particulièrement chez les plus jeunes, sont beaucoup trop nombreuses. Il est vrai que les jeunes enfants sont plus sensibles aux virus et nombreuses maladies particulièrement lorsqu'il y a promiscuité. Par contre, malgré ces facteurs, il est possible d'affirmer que ces absences sont beaucoup <u>trop</u> nombreuses et la situation mériterait qu'on s'y penche sérieusement.

L'auteur de ce rapport remet sérieusement en question les conditions de vie, l'attention, les soins médicaux, la qualité de la nourriture, la médication, les examens auxquels sont soumis les enfants du centre d'accueil d'où provient la majorité de nos élèves.

La situation semble telle, à l'auteur, qu'une enquête pourrait (devrait) avoir lieu.

I. La transitionnalité d'une école spéciale exige que l'école possède son programme, subordonné à cette transitionnalité.

Ce programme doit privilégier les objectifs individuels qui permettront aux enfants d'accéder à un milieu d'éducation plus "normal". Il doit aussi permettre la transition en cours d'année, ce qui risque d'être difficile, le nombre d'élèves par classe étant de plus en plus élevé, suite aux coupures de budget dans le milieu de l'éducation.

5. IMPACT SOCIAL

5.1 Moyens d'information utilisés

5.1.1 Information aux enseignants

Avant le début de l'année scolaire, tous les enseignants de l'école ont été informés des projets de recherche (deux) mis sur pied à l'intérieur de l'école et des objectifs poursuivis. Tout nouvel enseignant (ou nouveau membre du personnel) est aussi informé dès son arrivée, par la direction de l'école.

Tout le personnel est aussi informé des tâches qu'ont à remplir les intervenants rattachés à ces recherches.

5.1.2 Information aux parents

A l'intérieur de ce groupe, un seul sujet demeure dans sa famille. Les parents de ce sujet sont informés des objectifs de la recherche et ils ont d'ailleurs eu l'occasion à plusieurs reprises, de rencontrer les responsables de la recherche.

Les parents des sujets vivant au centre d'accueil ne sont pas oubliés. Ils sont informés des progrès de leur enfant par la direction de l'école et dans certains cas par les enseignants qui leur transmettent toutes les informations nécessaires (bulletins, commentaires, etc...).

5.2 Attitudes

5.2.1 Attitude des parents

L'attitude des parents est positive. Ils sont conscients des difficultés de leur enfant et comprennent l'importance de la recherhce; leur collaboration nous est assurée.

Certains parents d'enfant vivant au centre d'accueil ont aussi pris un plus grand intérêt en l'école, venant voir les réalisations de leur enfant. Certains participent activement au comité de parents de l'école.

5.2.2 Attitude des enseignants

Les enseignants (enseignants responsables du groupe et autres enseignants qui sont en contact avec le groupe) remplissent parfaitement leur rôle de collaborateurs à l'intérieur de cette recherche. Leur conscience professionnelle n'a d'égale que leur compétence. Leur participation, comme celle de tous les autres intervenants, nous assure presque le succès.

5.2.3 Attitude du milieu environnant

Plusieurs personnes résidant ou travaillant à proximité de l'école, conscients de la clientèle particulière que nous recevons, se sont informés des buts de l'école (cette école était auparavant une école élémentaire). Plusieurs, par la suite, nous ont offert leurs services. Cette attitude positive encourageante nous incite à fournir une information plus large par le moyen de journaux régionaux ou de différents organismes publics. Ainsi, nous sommes en contact avec l'organisme "L'Espoir du déficient", organisme de support qui regroupe les parents d'enfants déficients. Plusieurs membres de cet organisme nous ont fourni une aide appréciable en quelques occasions.

Un comité de bénévoles, comprenant des parents et des personnes de l'environnement immédiat de l'école, a été formé. Ces gens apportent leur aide en réparant du matériel scolaire endommagé et en assistant les enseignants(es) lors des sorties.

6. RECOMMANDATIONS

1. Qu'une école transitionnelle soit partie intégrante du développement socio-scolaire en vue d'une intégration en école régulière (classe régulière ou classe spéciale) pour les enfants déficients moyens (inférieurs) et déficients profonds (supérieurs).

2. Que le nombre maximum d'élèves déficients moyens par groupe soit de six(6).

3. Que pour soixante(60) élèves, ces personnes-ressources (autres qu'enseignants(es) sont nécessaires:

   - un(1) psychologue
   - un(1) préposé(e) aux bénéficiaires
   - deux(2) éducateurs(trices) spécialisés(es)
   - un(1) psychométricien(ne)
   - un(1) orthophoniste (consultation).

4. Qu'un meilleur "système" de collaboration MEQ-MAS soit instauré (particulièrement en ce qui a trait à l'allocation des ressources).

5. Que chez les jeunes (4-12 ans) l'accent soit mis sur la psychomotricité plutôt que l'éducation physique.

6. Que chez les jeunes, l'évolution affective, la conscience de soi et de l'environnement priment sur les acquisitions académiques.

7. Que l'année scolaire soit divisée en cinq(5) étapes plutôt que quatre(4). (La division se faisant par deux mois de septembre à juin).

8. Que la planification de la première étape soit basée sur l'évaluation de juin (de l'année scolaire précédente) si l'enfant était déjà scolarisé, sur une évaluation faite en août, s'il ne l'était pas.

9. Que les personnes ayant évalué l'enfant soient présentes au moment de la planification de la première étape de l'année scolaire.

10. Qu'un professeur spécialiste en rééducation du langage soit affecté aux groupes.

11. Qu'au moins un(e) orthophoniste soit disponible en tant que consultant(e) à l'intérieur du secteur adaptation scolaire.

12. Que toute expérience nouvelle puisse être notée et analysée et qu'un compte rendu de cette expérience soit conservé en dossier centralisé.

13. Qu'il y ait dans chaque commission scolaire (suffisamment importante) une(e) responsable de la coordination de la recherche dont une des tâches serait de colliger les expériences nouvelles, les analyser, afin d'en tirer des programmes spéciaux, et/ou des objectifs (ou sujets) de recherche et/ou des adaptations à d'autres secteurs et/ou des recueils d'informations pouvant être utiles aux intervenants(es) de tous les secteurs d'enseignement.

14. Favoriser et systématiser l'intégration des domaines d'apprentissage.

15. Que des sessions d'information sur les techniques d'observation soient offertes à tous les intervenants(es) en adaptation scolaire.

16. Que des sessions d'information soient aussi offertes en planification d'objectifs (à court et à long terme) ainsi qu'en mesure et évaluation.

17. Que des ententes soient faites avec les départements universitaires (enfance inadaptée, psychologie, éducation spécialisée) afin de créer un système d'interrelations qui puisse viser en autres buts:

    - l'admission de stagiaires universitaires à l'intérieur des milieux d'éducation.
    - la participation d'intervenants(es) des milieux d'éducation à l'intérieur des cours universitaires (en tant que conférenciers(es), invités(es) ou chargés(es) de cours): des comités d'étude et/ou de modification du curriculum universitaire offert aux étudiants(es).

7. BIBLIOGRAPHIE

Nous vous donnons ici une liste de titres récents dans le domaine de la déficience.

ALLEN, K.E., HOLM, V.A., SCHIEFELBUSCH, R.L. Ed. 1978, Early Intervention - A Team Approach. University Park Press, Baltimore, Maryland.

ALLEN, Vernon, L. 1976, Children as teachers: Theory and Research on Tutoring. Academis Press, New York, N.Y., U.S.A.

AMARY, Issam B. (1980), The Rights of the Mentally Retarded - Developmentally Disabled to treatment and Education. Springfield, Charles Thomas, U.S.A.

ANDERSON, E.M. (1980), The Disabled Schoolchild. Tavistock Inc., New York, U.S.A.

BAKER, B.L., BRIGHTMAN, A.J. et al (1980). Steps to independance: A skills Training Series for children with special Needs. Research Press of Canada, Brossard, Québec, Canada.

BAKER, B.L., BRIGHTMAN, A.J., HINSHAW, S.P. (1980). Toward Independent Living. Research Press, Chawpaign, Illinois.

BAROFF, G.S. (1974). Mental Retardation: Nature, Cause and Management. Halsted Press, New York, N.Y., U.S.A.

BIJOU, S., RUIZ, R. (1980) Editeurs. Contribution of behavior modification to education. Lawrence Erlbaum Associates, Inc., New Jersey, U.S.A.

BIRZEA, Cesar (1979). Rendre opérationnel les objectifs pédagogiques. Les Presses Universitaires de France, Paris.

BOON, A.B., ed. (1968). Studies on the Mentally Handicapped Child. John Gach Books, Columbia, Maryland, U.S.A.

BOSWELL, D.M., WINGROVE, J.M. (1980). The Handicapped Person is the Community. Tavistock, Metheun Inc., New York, N.Y., U.S.A.

BROWN, Helen (1981). Yesterday's Child. Signet Book, New American Library, New Jersey, U.S.A.

BUCHWALD, N.A., BRAZIER, Mary, A.B. (1975). Brain Mechanisms in Mental Retardation. Academis Press, UCLA forum in Medical Science Series, New York, N.Y., U.S.A.

CARTLEDGE, MILBURN (1980). Teaching Social Skills to Children: Innovative Approaches. Pergamon Press, Willowdale, Ontario, Canada.

CAUTELA, J.R., GRODEN, J. (1980). Relaxation: A comprehensive Manuel for Adults, Children, and Children with special Needs. Research Press of Canada, Brossard, Québec, Canada.

CLARK, G.M. (1980). Career Preparation for Handicapped Adolescents: A Matter of Appropriate Education, in Exceptional Education Quaterly. 1980, 1 (2)

CRUICKSHANK, W.M., MORSE, W.C., JOHNS, J.K. (1980). Learning Disabilities: The Struggle from Adolescence toward Adulthood. Syracuse University Press, Syracuse, New York, U.S.A.

de la CRUZ, F., LAVECK, G.D. (1973). Human Sexuality and the mentally Retarded. Brunner/Mazel, New York, N.Y., U.S.A.

DAVID, F., VICTORIA, S.A. (1979). Ethical Issues in Mental Retardation. Abington Press, Nashville, Tennessee, U.S.A.

DEICH, R.F [illegible]GES, P.M. (1978). Language without speech. Brunner/Mazwl, New [illegible], N.Y., U.S.A.

DE LANDSHEERE, Gilbert (1979). Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation. Les Presses Universitaires de France, Paris.

ELLIS, N.R. (Editeur) (1979). Handbook of mental deficiency, psychological theory and Research. Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 2e édition.

FEUERSTEIN, Reuven et al (1979). The Dynamic Assessment of Retarded Performers: The Learning Potential Assessment Device; Theory, Instruments and Technics. Baltimore, University Park Press, U.S.A.

FEUERSTEIN, Reuven et al (1980). Instrumental Enrichment: an Intervention Program for Cognitive Modifiability. Baltimore, University Park Press, U.S.A.

FOXX, R.M., AZRIN, N.H. (1980). Toilet Training the Retarded: A rapid program for Day and Nighttime Independant Toileting. Research Press, Champaign, III. U.S.A.

FRANKENSTEIN, Carl (1980). They think again. Van Nostrand Reinhold, New York, U.S.A.

GARDNER, William, S. (1971). Behavior Modification in mental retardation: The Education and Rehabilitation of the Mentally Retarded Adolescent and Adult. Aldine Publishing Company, Hawthorne, N.Y., U.S.A.

GATH, Ann (1978). Down's Syndrome and the Family: The Early Years. Academic Press, New York, N.Y., U.S.A.

GAUDREAU, Jean (1980). De l'échec scolaire à l'échec de l'école: les sacrifices. Editions Québec-Amérique.

GOLDSTEIN, A.P., Ed. (1978). Prescriptions for Child Mental Health and Education. Pergamon General Psychology Series, Volume 72, New York, U.S.A.

GOOTZEIT, Jack, M. (1981). The Multi-Handicapped: Serving The Severely Disabled. Irvington Publishers, Inc., New York, N.Y., U.S.A.

GRAY, B.B., RYAN, B.P. (1980). A language Program for the Nonlanguage Child. Research Press Co. of Canada, Brossard, Québec, Canada.

GROSMAN, Herbert, J. (Ed. 1977). Manual on Terminology and Classification is Mental Retardation. American Association on Mental Deficiency, Washington, D.C., U.S.A.

HALPERN, Joseph, et al, Ed. 1980. Myths of Deinstitutionalization: Policies for the Mentally Disabled. Westview Press, Boulder, Colorado, U.S.A.

HAMERLYNCK, L.A. (1979). Behavioral Systems for the Developmentally Disabled. Vol. I et vol. II. Brunner/Mazel, New York, N.Y., U.S.A.

HANNAM, Charles (1980). Avec les parents des enfants handicapés mentaux. Editions Le Centurion.

HOGG, J., MITTLER, P. (1979). Advances in Mental Handicap Research. Vol. 1. John Wiley and Sons, Inc., Rexdale, Ontario, Canada.

HOM, Larry, L., ROBINSON, P.A., (1977). Psychological Processes in Early Education. Academic Press, Education Psychology Series, New York, N.Y., U.S.A.

INGALLS, R.P. (1978). Mental Retardation: The Changing Outlook. John Wiley and Sons, Perkdale, Ontario, Canada.

KEARSLEY, R.B., SIGEL, I.E. (1979). Infants at risk: assessment of cognitive Functioning. Halsted Press, New York, U.S.A.

KELLER, D. (1980). Outdoor Education for the Handicapped, in Focus on Exceptional Children. February 1980, Love Publishing Co., Denver, Colorado.

KENT, Louis R. (1980). Language Acquisition Program for the Retarded or Multiply Impaired. Research Press of Canada, Brossard, Québec, Canada.

KIRK, Samuel, A., GALLAGHER, J.J., PORTER, F. (1979). Educating Exceptional Children. Houghton Miffin Company, Boston, Massachusetts, U.S.A.

KOCH, R., de la CRUZ, F. (1975) (ed.). Down's syndrome (Mongolism): Reasearch Prevention, Mannagement. Brunner/Mazel, New York, N.Y., U.S.A.

KOCH, R., DOBSON, J.C. (Ed.)(1976). The mentally Retarded child and his family. Edition revisée, Brunner/Mazel, New York, N.Y., U.S.A.

Lambert, Jean-Luc, RONDAL, Jean A. (1979). Le mongolisme. Mardaga, Québec.

LEEMING, K., SWANN, W., COUPE, J., MITTLER, P. (1980). Teaching Language and Communication to the mentally Retarded. Methuen Inc., New York, U.S.A.

LONG, Kate (1978). Johnny's such a bright boy, what a shame he's retarded. Houghton Miffin Company, Boston, Massachusetts, U.S.A.

MANCINI, Patricia McNees, (Ed. 1981). Friday's Child. Signet Books, The New American Library, New Jersey, U.S.A.

MATSON, J.L., McCARTNEY, J.R. (1981). Handbook of Behavior Modification with the Mentally Retarded. Plenum Publishing Corporation, New York, N.Y., U.S.A.

McCLENNEN, S.E., HOEKSTRA, R.R., BRYAN, J.E. (1980). Social Skills for Severely Retarded Adults an Inventory and Training program. Research Press, Champaign, Illinois, U.S.A.

McCORMACK, J.E., CHALMERS, A.J. (1980). Early Cognitive Instruction for the Moderately and Severely Handicapped. Research Press, Champaign, Illinois, U.S.A.

MEYERS, C.E. (ed. 1978). Quality of life in Severely and Profoundly Mentally Retarded People. American Association on Mental Deificiency, Washington, D.C., U.S.A.

MEYERS, Robert (1981). Like Normal People. Signet Books, The New American Library, New Jersey, U.S.A.

MORI, Allen A., MASTERS, Lowell, Fo. (1980). Teaching the Severely Retarded: Adaptive Skills training. Aspen System Corporation, Germatown, M.D., U.S.A.

NEISWORTH, John T., SMITH, Robert, M. (1973). Modifying Retarded Behavior. Houghton Miffin Company, Boston, Massachusetts, U.S.A.

POWERS, Douglas (1980). Creating Environments for Troubled Children. University of North Carolina Press, U.S.A.

RUSH, F.R., MITHAUG, D.E. (1980). Vocational Training for Mentally Retarded Adults A behavior Analytic Approach. Research Press, Champaign, Illincis, U.S.A.

RUTTER, Michael (1976). Helping Troubled Children. Plenum Publishing Corporation, New York, U.S.A.

SALVIA, J., YSSELDYKE, J. (1978). Assessment in special and remedial Education. Houghton Miffin Company, Boston, Massachusetts, U.S.A.

SCHAEFFER, B., MUJIL, A., KOLLINZAS, G. (1980). Total Communication: A signed Speech Program for Nonverbal Children. Research Press, Champaign, Illinois, U.S.A.

STRAIN, Philip, S. COOKE, T.P., APOLLONI, T. (1976). Teaching Exceptional Children. Academic Press, Educational Psychology Series, New York, N.Y., U.S.A.

THOMPSON, D.G. (1980). Writing Long-Term and Short-Term Objectives: a Painless Approach. Research Press, Champaign, Illinois, U.S.A.

WORTIS, (1980). Mental Retardation, Vol. 1. Brunner/Mazel Inc., New York, U.S.A.

WORTIS, J. (Ed.) (1980). Mental Retardation and Developmental Disabilities. Vol. XI, Brunner/Wazel, New York, N.Y., U.S.A.

YULE, W., CARR, J. (ed. 1980). Behavior Modification for The Mentally Handicapped. University Park Press, Baltimore, Maryland, U.S.A.

ZAZZO, René (1979). Les débilités mentales. Edition Armand Colin, 2e édition

8. BUDGET

8.1. Coût autorisé par le Ministère 21 500,00$

8.2 Coût réel avec détail des dépenses.(cf. pages suivantes)

8.2.1 Dépenses encourues par la commission scolaire. 9 983,00$

8.2.2 Dépenses effectuées en vertu des sommes autorisées par le ministère de l'Education. (cf. pages suivantes)

9. IDENTIFICATION

Nom du responsable du projet:

Madame Thérèse L. Paquette

Nom du chercheur engagé par la commission scolaire et rédacteur de ce rapport:

Monsieur Yves Lanctôt

Signature du directeur général

_____

JEAN-PIERRE LAFERRIERE

Date: _____

10. Résolution du conseil des commissaires de la commission scolaire.

BUDGET DETAILLE DU PROJET

1	SALAIRES (100) "Cadres", professionnels et enseignants*	
	(Nom, fonction, rôle dans le projet)	
	LANCTOT Yves --- Chercheur	7753,00$
	PIERNA Elisa --- Psychomotricienne	146,00$
	ALLEC Christiane --- Rééducation du langage	1402,00
	TOTAL	9301,00$

2	AVANTAGES SOCIAUX (200) "Cadres", professionnels et enseignants*	
	Professionnel	559,00$
	TOTAL	559,00$

3	FRAIS DE VOYAGE (300)	
	Chercheur	123,00$
	TOTAL	123,00$

* Par année financière

RESUME DES PREVISIONS BUDGETAIRES

POSTES BUDGETAIRES	DEPENSES A COMPTABILISER AU SOUS PROGRAMME "PROJET-PILOTE"		
	pour l'année financière 1980-1981		subventionnées par le M.E.Q.
	prévues par la C.S.	demandées au M.E.Q.	
SALAIRES (100) Cadres, professionnels et enseignants	22 300,00$	9302,00$	20 000,00$
AVANTAGES SOCIAUX (200) Cadres, professionnels et enseignants	-	558,00$	-
FRAIS DE VOYAGE (300)	1500,00$	123,00$	1500,00$
SERVICES, HONORAIRES ET CONTRATS (500)	-	-	-
AUTRES DEPENSES (800) Précisez	-	-	-
TOTAL	23 800,00$	9983,00$	21 500,00$

ANNEXE "A"

Résultats individuels
(1980-1981)

Apprentissages	1980	1981	1980	1981	1980	1981	1980	1981	1980	1981
	Sujet: 1		Sujet: 2		Sujet: 3		Sujet: 4		Sujet: 5	
Schéma corporel (sur soi)										
tête	—	A	—	A	—	A	—	A	—	A
yeux	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
nez	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
bouche	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
joues	—	A	—	A	—	A	—	A	—	A
cheveux	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
oreilles	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
dents	—	A	—	A	—	A	—	A	—	A
langue	—	A	—	A	—	A	—	A	—	A
lèvres	—	N	—	N	—	A	—	A	—	N
front	—	A	—	A	—	A	—	A	—	A
menton	—	A	—	A	—	A	—	A	—	A
sourcils	—	A	—	—	—	A	—	A	—	—
cils	—	A	—	—	—	A	—	N	—	—
cou	—	A	—	A	—	N	—	A	—	A
épaules	—	A	—	A	—	A	—	A	—	A
bras	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
mains	A	A	EVA	A	A	A	A	A	A	A
doigts	—	A	—	A	—	A	—	A	—	A
ongles	—	A	—	—	—	A	—	A	—	—
coudes	—	A	—	A	—	A	—	EVA	—	A
dos	—	A	—	A	—	A	—	A	—	A
ventre	A	A	A	A	A	A	EVA	EVA	A	A
nombril	—	A	—	—	—	A	—	A	—	—
fesses	—	A	—	A	—	A	—	A	—	A
jambes	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
pieds	A	A	EVA	A	A	A	A	A	A	A
orteils	—	A	—	A	—	A	—	A	—	A
cuisses	—	A	—	A	—	A	—	N	—	N
genoux	—	A	—	A	—	A	—	N	—	A
Schéma corporel (sur autrui)										
Parties de la tête	A	A	N	A	A	A	A	A	EVA	A
Membres supérieurs	A	A	N	A	EVA	A	A	A	N	A
Membres inférieurs	EVA	A	N	A	EVA	A	A	A	N	EVA
Tronc	A	A	N	A	A	A	EVA	EVA		A
Dessin du schéma corporel (avec consignes verbales)										
tête		EVA				N		N		A
cheveux		A				N		N		
yeux		A				N		N		

Apprentissages	1980	1981	1980	1981	1980	1981	1980	1981	1980	1981
	Sujet: 6		Sujet: 7		Sujet: 8		Sujet: 9		Sujet: 10	
Schéma corporel (sur soi)										
tête	—	—	—	A	—	A	—	A	—	A
yeux	N	—	A	A	A	A	A	A	A	A
nez	A	—	A	A	A	A	A	A	A	A
bouche	EVA	—	A	A	A	A	A	A	A	A
joues	—	—	—	A	—	A	—	A	—	N
cheveux	N	—	A	A	A	A	A	A	A	A
oreilles	N	—	A	A	A	A	A	A	A	A
dents	—	—	—	A	—	EVA	—	A	—	A
langue	—	—	—	A	—	A	—	A	—	A
lèvres	—	—	—	N	—	EVA	—	A	—	A
front	—	—	—	N	—	A	—	A	—	A
menton	—	—	—	A	—	N	—	A	—	A
sourcils	—	—	—	N	—	A	—	—	—	N
cils	—	—	—	EVA	—	N	—	—	—	N
cou	—	—	—	A	—	A	—	A	—	A
épaules	—	—	—	A	—	A	—	A	—	A
bras	N	—	A	A	A	A	A	A	A	A
mains	N	—	A	A	A	A	—	A	A	A
doigts	—	—	—	A	—	A	—	A	—	A
ongles	—	—	—	A	—	A	—	A	—	A
coudes	—	—	—	A	—	A	—	A	—	A
dos	—	—	—	A	—	A	—	A	—	A
ventre	N	—	A	A	A	EVA	EVA	A	A	A
nombril	—	—	—	A	—	A	—	—	—	A
fesses	—	—	—	A	—	A	—	A	—	A
jambes	N	—	A	A	A	A	—	A	A	A
pieds	N	—	A	A	A	A	A	A	A	A
orteils	—	—	—	A	—	A	—	A	—	A
cuisses	—	—	—	A	—	A	—	N	—	A
genoux	—	—	—	A	—	A	—	A	—	A
Schéma corporel (sur autrui)										
Parties de la tête	N	—	EVA	EVA	—	EVA	—	A	A	EVA
Membres supérieurs	N	—	EVA	A	—	A	—	A	A	A
Membres inférieurs	N	—	EVA	A	—	A	—	A	A	A
Tronc	N	—	EVA	A	—	EVA	—	A	A	A
Dessin du schéma corporel (avec consignes verbales)										
tête	—	—	—	A	—	N	—	—	—	EVA
cheveux	—	—	—	A	—	N	—	—	—	EVA
yeux	—	—	—	EVA	—	N	—	—	—	EVA

Apprentissages	1980	1981	1980	1981	1980	1981	1980	1981	1980	1981
	Sujet: 1		Sujet: 2		Sujet: 3		Sujet: 4		Sujet: fo	
Dessin du schéma ... suite										
oreilles	—	A	—	—	—	N	—	N	—	—
nez	—	A	—	—	—	N	—	N	—	—
bouche	—	A	—	—	—	N	—	N	—	—
cou	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
bras	—	A	—	—	—	N	—	N	—	—
mains	—	EVA	—	—	—	N	—	N	—	—
jambes	—	EVA	—	—	—	N	—	N	—	—
pieds	—	EVA	—	—	—	N	—	N	—	—
Coordination dynamique générale mouvements - déplacements										
marcher	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
courir	A	A	EVA	A	EVA	A	A	A	A	A
sauter	—	A	—	A	—	A	—	A	—	A
ramper	A	A	N	A	EVA	A	EVA	A	A	A
quadrupédie	A	A	P	A	A	A	A	A	A	A
roulades	A	A	P	EVA	EVA	A	A	A	EVA	A
flexion/extension	—	A	—	A	—	A	—	A	—	A
latéralité	EVA	A	N	N	P	EVA	A	A	N	N
Tonus musculaire										
contraction (main)	A	A	P	A	EVA	A	A	A	EVA	A
décontraction (main)	EVA	A	P	A	EVA	A	A	A	EVA	A
Coordination globale										
projection	A	A	P	A	EVA	EVA	EVA	EVA	A	A
réception	A	A	P	A	EVA	EVA	EVA	EVA	A	A
équilibre	A	A	P	A	EVA	EVA	EVA	EVA	EVA	A
imitation	A	A	A	A	EVA	A	EVA	A	EVA	A
Coordination oculo-manuelle										
préhension digitale	A	A	N	N	EVA	EVA	A	EVA	EVA	N
préhension palmaire (si digitale non-acquis)	—	—	Oui	Oui	—	—	—	—	—	Oui

Apprentissages	1980	1981	1980	1981	1980	1981	1980	1981	1980	1981
	Sujet: 6		Sujet: 7		Sujet: 8		Sujet: 9		Sujet: 10	
Dessin du schéma .... suite										
oreilles	—	—	—	A	—	N	—	—	—	EVA
nez	—	—	—	A	—	N	—	—	—	EVA
bouche	—	—	—	A	—	N	—	—	—	EVA
cou	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
bras	—	—	—	A	—	N	—	—	—	EVA
mains	—	—	—	A	—	N	—	—	—	EVA
jambes	—	—	—	A	—	N	—	—	—	EVA
pieds	—	—	—	EVA	—	N	—	—	—	EVA
Coordination dynamique générale mouvements - déplacements										
marcher	P	—	A	A	A	A	A	A	A	A
courir	EVA	—	A	A	A	A	EVA	A	A	A
sauter	—	—	—	A	—	A	—	A	—	A
ramper	N	—	EVA	A	A	A	A	A	EVA	A
quadrupédie	EVA	—	EVA	A	A	A	A	A	EVA	A
roulades	N	—	EVA	A	A	A	A	A	EVA	A
flexion/extension	—	—	—	A	—	A	—	A	—	A
latéralité	N	—	EVA	EVA	EVA	A	N	N	A	A
Tonus musculaire										
contraction (main)	EVA	—	A	A	EVA	A	A	A	A	EVA
décontraction (main)	EVA	—	A	A	EVA	A	A	A	A	A
Coordination globale										
projection	EVA	—	A	A	A	A	A	A	A	EVA
réception	EVA	—	EVA	A	EVA	A	A	A	A	EVA
équilibre	EVA	—	EVA	A	A	EVA	A	A	EVA	EVA
imitation	P	—	A	A	A	A	EVA	A	EVA	A
Coordination oculo-manuelle										
préhension digitale	EVA	—	A	A	EVA	EVA	A	A	A	A
préhension palmaire (si digitale non-acquis)										

Apprentissages	1980	1981	1980	1981	1980	1981	1980	1981	1980	1981
	Sujet: 1		Sujet: 2		Sujet: 3		Sujet: 4		Sujet: 5	
Coordination oculo-manuelle ... suite										
déchirer librement	EVA	A	N	A	P	EVA	EVA	EVA	EVA	A
découper librement	EVA	A	N	A	P	A	EVA	A	P	A
découper sur ligne droite	N	A	N	—	N	N	N	N	N	—
découper sur ligne courbe	N	A	N	—	N	N	N	N	N	—
modeler (boulettes)	A	A	EVA	A	EVA	A	A	EVA	N	A
modeler (colombines)	—	A	—	A	—	A	—	A	—	A
coller	EVA	A	N	A	P	A	EVA	A	P	A
clouer	—	EVA	—	A	—	EVA	—	EVA	—	A
visser	—	EVA	—	A	—	EVA	—	EVA	—	A
peinturer (pinceau)	EVA	A	EVA	A	A	A	EVA	A	EVA	EVA
peinturer (digitale)	EVA	A	EVA	A	A	A	EVA	A	EVA	A
boucler (lacet)	EVA	A	N	N	EVA	EVA	N	N	N	N
nouer (lacet)	A	A	N	N	EVA	A	N	A	N	N
presser (bouton-pressoir)	A	A	N	N	EVA	EVA	EVA	A	N	N
encastrements	A	A	P	A	EVA	A	A	A	P	A
Notions spatiales (déplacements)										
avant (en avant)	EVA	N	N	A	P	N	EVA	A	N	A
avancer	—	A	—	A	—	A	—	A	—	A
arrière (en arrière)	EVA	A	N	A	P	EVA	EVA	A	N	A
reculer	—	A	—	A	—	A	—	N	—	A
haut	A	A	EVA	A	A	A	A	A	EVA	A
monter	—	A	—	A	—	A	—	EVA	—	A
bas	A	A	EVA	A	A	A	A	A	EVA	A
descendre	—	A	—	A	—	A	—	EVA	—	A
dans/dedans	—	A	—	A	—	A	—	A	—	A
entrer	—	A	—	A	—	A	—	A	—	A
dehors	—	—	—	A	—	—	—	—	—	A
sortir	—	A	—	A	—	A	—	A	—	A
sur/dessus	—	N	—	A	—	A	—	N	—	A
sous/dessous	—	A	—	A	—	A	—	A	—	A
à côté de	—	A	—	A	—	A	—	A	—	A
petit	—	A	—	A	—	A	—	A	—	A
grand	—	A	—	A	—	A	—	A	—	A
mettre	—	A	—	A	—	A	—	A	—	A
enlever	—	A	—	A	—	A	—	A	—	A
Quantité										
beaucoup	—	A	—	N	—	EVA	—	A	—	N
un peu	—	A	—	N	—	EVA	—	A	—	N
pareil	—	A	—	N	—	P	—	EVA	—	N

Apprentissages	1980	1981	1980	1981	1980	1981	1980	1981	1980	1981
	Sujet: 6		Sujet: 7		Sujet: 8		Sujet: 9		Sujet: 10	
Coordination oculo-manuelle ... suite										
déchirer librement	N	—	A	A	A	A	A	A	A	A
découper librement	N	—	EVA	A	EVA	A	A	A	A	A
découper sur ligne droite	N	—	N	A	N	EVA	N	EVA	N	EVA
découper sur ligne courbe	N	—	N	EVA	N	A	N	—	N	A
modeler (boulettes)	EVA	—	EVA	EVA	N	EVA	—	A	A	EVA
modeler (colombines)	—	—	—	A	—	A	—	A	—	A
coller	N	—	EVA	A	EVA	A	EVA	A	A	A
clouer	—	—	—	EVA	—	EVA	—	A	—	EVA
visser	—	—	—	EVA	—	EVA	—	A	—	EVA
peinturer (pinceau)	N	—	A	A	EVA	A	EVA	A	EVA	A
peinturer (digitale)	EVA	—	A	A	A	A	EVA	A	A	A
boucler (lacet)	—	—	—	EVA	—	N	—	EVA	—	EVA
nouer (lacet)	—	—	—	A	—	A	—	A	—	A
presser (bouton-pressoir)	N	—	EVA	A	N	EVA	A	A	A	EVA
encastrements	P	—	EVA	A	EVA	A	A	A	A	A
Notions spatiales (déplacements)										
avant (en avant)	N	—	—	N	EVA	N	EVA	A	A	EVA
avancer	—	—	—	A	—	A	—	A	—	A
arrière (en arrière)	N	—	—	EVA	EVA	EVA	EVA	A	EVA	EVA
reculer	—	—	—	A	—	A	—	A	—	A
haut	P	—	A	A	A	A	A	A	A	A
monter	—	—	—	A	—	A	—	A	—	A
bas	P	—	A	A	A	A	A	A	A	A
descendre	—	—	—	A	—	A	—	A	—	A
dans/dedans	—	—	—	A	—	A	—	A	—	A
entrer	—	—	—	A	—	A	—	A	—	A
dehors	—	—	—	—	—	—	—	A	—	—
sortir	—	—	—	A	—	A	—	A	—	A
sur/dessus	—	—	—	N	—	A	—	A	—	A
sous/dessous	—	—	—	A	—	A	—	A	—	A
à côté de	—	—	—	EVA	—	A	—	A	—	A
petit	—	—	—	A	—	A	—	A	—	A
grand	—	—	—	A	—	A	—	A	—	A
mettre	—	—	—	A	—	A	—	A	—	A
enlever	—	—	—	A	—	A	—	A	—	A
Quantité										
beaucoup	—	—	—	A	—	A	—	A	—	A
un peu	—	—	—	A	—	A	—	A	—	A
pareil	—	—	—	A	—	A	—	EVA	—	EVA

Apprentissages	1980	1981	1980	1981	1980	1981	1980	1981	1980	1981
	Sujet: 1		Sujet: 2		Sujet: 3		Sujet: 4		Sujet: 5	
Classification										
couleurs	A	A	N	A	P	A	A	A	N	A
formes	A	A	N	A	N	A	EVA	A	N	A
Langage et communications										
contrôle du souffle	EVA	EVA	P	A	P	EVA	EVA	EVA	P	A
contrôle de la langue: en haut	A	A	N	N	EVA	EVA	P	N	N	N
en bas	A	A	P	A	A	A	A	A	P	A
sur les côtés	A	A	N	N	A	A	A	EVA	N	N
contrôle des lèvres: vers l'avant	A	A	N	N	A	A	A	A	EVA	A
vers les cotés	EVA	A	P		EVA	A	A	A	P	
presser	EVA	A	N	N	A	A	A	EVA	N	A
Articulation										
a	A	A	EVA	A	A	A	A	A	EVA	A
b	N	N	P	P	A	A	A	A	N	A
c	—	A	—	N	—	A	—	A	—	A
f	—	A	—	N	—	EVA	—	A	—	EVA
i	A	EVA	P	N	EVA	A	A	A	P	EVA
l	EVA	A	N	N	EVA	A	A	A	EVA	A
m	A	A	P	P	EVA	A	A	A	P	A
n	—	A	—	N	—	A	—	A	—	A
o	A	EVA	EVA	EVA	EVA	A	A	A	EVA	A
p	EVA	A	N	N	A	A	A	A	P	A
r	—	N	—	N	—	N	—	A	—	N
s	—	N	—	N	—	N	—	A	—	A
t	—	A	—	N	—	A	—	A	—	A
u	A	EVA	N	N	EVA	A	A	A	N	A
an	—	A	—	N	—	A	—	A	—	A
in	—	EVA	—	N	—	A	—	A	—	A
on	—	A	—	N	—	N	—	A	—	EVA
un	—	A	—	N	—	A	—	A	—	EVA
ch	—	EVA	—	N	—	EVA	—	EVA	—	N
qu(k)	—	A	—	N	—	A	—	A	—	A
br	—	N	—	N	—	EVA	—	A	—	N
Utilise spontanément le langage verbal	EVA	A	N	N	EVA	A	N	A	N	N
Utilise majoritairement le langage verbal	Non	Oui	Non	Non	Oui	Oui	Non	Non	Non	Non
Utilise majoritairement le langage non-verbal	Oui	Non	Oui	Oui	Non	Non	Oui	Oui	Oui	Oui

Apprentissages	1980	1981	1980	1981	1980	1981	1980	1981	1980	1981
	Sujet: 6		Sujet: 7		Sujet: 8		Sujet: 9		Sujet: 10	
Classification										
couleurs	N	——	EVA	A	EVA	A	EVA	A	A	A
formes	N	——	A	A	EVA	A	EVA	A	A	A
Langage et communications										
contrôle du souffle	A	——	EVA	EVA	EVA	EVA	A	A	A	EVA
contrôle de la langue: en haut	N	——	EVA	A	EVA	A	A	A	A	A
en bas	P	——	A	A	A	A	A	A	N	N
sur les côtés	P	——	A	A	EVA	A	A	A	N	N
contrôle des lèvres: vers l'avant	P	——	A	A	EVA	A	A	A	A	A
vers les cotés	N	——	A	A	EVA	A	A	A	A	A
presser	P	——	A	A	EVA	A	A	A	EVA	A
Articulation										
a	P	——	A	A	A	A	A	A	A	A
b	P	——	——	A	——	A	——	A	A	A
c	——	——	——	A	——	A	——	A	——	A
f	——	——	——	A	——	A	——	A	——	A
i	P	——	——	A	A	A	A	A	A	A
l	N	——	——	A	EVA	A	——	A	EVA	A
m	P	——	EVA	A	EVA	A	A	A	A	A
n	——	——	——	A	——	A	——	A	——	A
o	P	——	A	A	A	A	A	A	A	A
p	N	——	——	A	A	A	A	A	A	A
r	——	——	——	N	——	A	——	A	——	A
s	——	——	——	N	——	EVA	——	A	——	A
t	——	——	——	N	——	EVA	——	A	——	A
u	N	——	——	A	N	A	A	A	A	A
an	——	——	——	A	——	A	——	A	——	A
in	——	——	——	A	——	A	——	A	——	A
on	——	——	——	A	——	A	——	A	——	A
un	——	——	——	A	——	A	——	A	——	A
ch	——	——	——	N	——	A	——	A	——	A
qu(k)	——	——	——	A	——	N	——	A	——	A
br	——	——	——	P	——	N	——	A	——	EVA
Utilise spontanément le langage verbal	Non	——	Non	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Non	Oui
Utilise majoritairement le langage verbal	Non	——	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non
Utilise majoritairement le langage non-verbal	Oui	——	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui

Apprentissages	1980	1981	1980	1981	1980	1981	1980	1981	1980	1981
	Sujet: 1		Sujet: 2		Sujet: 3		Sujet: 4		Sujet: 5	
Articulation ... suite										
Se fait comprendre: bien	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
plus ou moins	Oui	Oui	—	—	Oui	Oui	Oui	Oui	—	—
mal	—	—	Oui	Oui	—	—	—	—	Oui	Oui
Emet des syllabes: une	A	A	N	P	A	A	A	A	N	N
deux	EVA	A	N	N	N	N	A	A	N	N
Répétition de mots	A	A	N	P	EVA	A	A	A	N	EVA
Emission de mots: une syllabe	A	A	N	P	EVA	A	A	A	N	N
deux syllabes	P	A	N	N	P	EVA	EVA	EVA	N	N
Initie la communication:										
souvent	—	Oui	—	—	Oui	Oui	—	Oui	—	—
quelques fois	Oui	—	—	—	—	—	Oui	—	—	—
rarement	—	—	Oui	Oui	—	—	—	—	Oui	Oui
Association mot-objet	A	A	N	P	A	A	A	A	EVA	A
Association mot-image	A	A	N	P	A	A	A	A	EVA	A
Association image-objet	—	A	—	P	—	A	—	A	—	A
Discrimination visuelle	A	A	N	EVA	EVA	A	EVA	A	N	EVA
Compréhension de consignes: simples	A	A	P	A	A	A	A	A	P	A
doubles	—	A	—	N	—	EVA	—	A	—	P
multiples	—	N	—	N	—	N	—	N	—	N
Ecriture										
gribouillis	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
exécute un tracé	EVA	A	N	N	EVA	A	EVA	EVA	N	N
dessine un cercle	—	A	—	N	—	A	—	A	—	N
reproduit: carré	—	N	—	N	—	N	—	A	—	N
triangle	—	N	—	N	—	N	—	N	—	N
losange	—	N	—	N	—	N	—	N	—	N
croix	—	N	—	N	—	N	—	N	—	N
Adaptation sociale										
Hygiène (autonomie)										
continence	A	A	EVA	EVA	A	A	A	A	N	EVA
robinet: ouvrir	—	A	—	A	—	A	—	A	—	A
fermer	—	A	—	A	—	A	—	A	—	A
reconnaître chaud/froid	—	A	—	A	—	A	—	A	—	A
toilette: s'essuyer	EVA	EVA	—	EVA	—	EVA	—	EVA	—	EVA
chasser l'eau	A	A	—	EVA	—	A	—	A	—	EVA
laver: mains	EVA	A	P	A	EVA	A	EVA	A	EVA	A
visage	EVA	A	P	A	EVA	A	A	A	P	A
s'essuyer	EVA	A	P	EVA	P	EVA	EVA	EVA	EVA	EVA

Apprentissages	1980	1981	1980	1981	1980	1981	1980	1981	1980	1981
	Sujet: 6		Sujet: 7		Sujet: 8		Sujet: 9		Sujet: 10	
Articulation ..... suite										
Se fait comprendre: bien	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
plus ou moins	—	—	Oui	Oui	Oui	Oui	—	Oui	Oui	Oui
mal	Oui	—	—	—	—	—	Oui	—	—	—
Emet des syllabes: une	N	—	EVA	A	A	A	A	A	A	A
deux	N	—	—	EVA	N	A	—	P	EVA	A
Répétition de mots	N	—	A	A	EVA	A	EVA	A	EVA	A
Emission de mots: une syllabe	N	—	EVA	A	N	EVA	N	A	EVA	A
deux syllabes	N	—		EVA	N	EVA		EVA	N	EVA
Initie la communication:										
souvent	—	—	—	—	—	Oui	—	—	—	—
quelques fois	—	—	Oui	Oui	Oui	—	—	Oui	Oui	Oui
rarement	Oui	—	—	—	—	—	Oui	—	—	—
Association mot-objet	N	—	A	A	EVA	A	A	A	A	A
Association mot image	N	—	A	A	EVA	A	A	A	A	A
Association image-objet	—	—	—	A	—	A	—	A	—	A
Discrimination visuelle	N	—	A	A	EVA	EVA	EVA	A	A	A
Compréhension de consignes: simples	P	—	A	A	A	A	A	A	A	A
doubles	—	—	—	EVA	—	N	—	EVA	—	A
multiples	—	—	—	N	—	N	—	N	—	N
Ecriture										
gribouillis	Oui	—	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
exécute un tracé	N	—	—	A	N	EVA	N	N	A	EVA
dessine un cercle	—	—	—	A	—	EVA	—	A	—	N
reproduit: carré	—	—	—	N	—	N	—	N	—	N
rond	—	—	—	N	—	N	—	N	—	N
triangle	—	—	—	N	—	N	—	N	—	N
losange	—	—	—	N	—	N	—	N	—	N
croix	—	—	—	N	—	N	—	N	—	N
Adaptation sociale										
Hygiène (autonomie)										
continence	N	—	A	A	A	A	N	A	EVA	EVA
robinet: ouvrir	—	—	—	A	—	A	—	A	—	A
fermer	—	—	—	A	—	A	—	A	—	A
reconnaître chaud/froid	—	—	—	A	—	A	—	A	—	A
toilette: s'essuyer	—	—	—	EVA	—	EVA	—	EVA	—	EVA
chasser l'eau	—	—	—	EVA	—	A	—	EVA	—	A
laver: mains	P	—	EVA	A	EVA	A	EVA	A	EVA	A
visage	P	—	EVA	A	EVA	A	EVA	A	A	A
s'essuyer	P	—	EVA	EVA	EVA	EVA	EVA	EVA	EVA	EVA

Apprentissages	1980	1981	1980	1981	1980	1981	1980	1981	1980	1981
	Sujet: 1		Sujet: 2		Sujet: 3		Sujet: 4		Sujet: 4	
Adaptation sociale-Hygiène ... suite										
se peigner	EVA	A	P	EVA	P	EVA	EVA	N	P	EVA
se moucher	EVA	A	P	A	EVA	EVA	N	EVA	EVA	EVA
se brosser les dents	EVA	A	EVA	EVA	EVA	EVA	EVA	EVA	P	EVA
manger "proprement"	EVA	A	P	A	EVA	A	A	EVA	P	A
Sécurité										
Reconnaître les adultes responsables	A	A	P	A	A	A	A	A	P	A
Rester à l'intérieur des limites assignées	EVA	A	P	EVA	EVA	A	EVA	A	P	EVA
Remiser les objets au bon endroit	EVA	A	N	EVA	EVA	EVA	EVA	N	EVA	EVA
Manipuler avec soin les objets dangereux	EVA	EVA	N	EVA	P	EVA	EVA	EVA	N	EVA
Prendre son rang	EVA	A	EVA	EVA	EVA	A	EVA	A	N	A
Habillage: s'habille seul(e)	EVA	A	N	A	N	EVA	EVA	EVA	EVA	A
se déshabille seul(e)	—	A	EVA	A	A	A	A	A	EVA	A
Aide soutenue nécessaire	—	—	Oui	Non	Oui	—	Oui	Oui	Oui	Non
Aide minime	Oui	Oui	—	Oui	—	Oui	—	—	—	Oui
Manifeste son affectivité	A	A	P	A	A	A	EVA	A	N	A
Respecte les pairs	EVA	A	N	A	EVA	A	EVA	A	N	A
Partage	EVA	EVA	P	EVA	EVA	A	N	N	N	EVA
Aide les autres	EVA	A	N	N	EVA	A	N	N	N	A
Activités libres										
Choisit seul(e)	—	A	—	A	—	A	—	A	—	A
Joue seul(e)	—	—	Oui	Oui	Non	—	—	—	Oui	Oui
Peut jouer à deux	A	A	Non	Oui	Oui	A	A	A	Non	Non
Joue en groupe	A	A	Non	Oui	Oui	A	P	EVA	Non	Oui
Accepte les règles	—	A	—	A	—	EVA	—	EVA	—	A
Attend son tour	—	A	—	A	—	EVA	—	A	—	A
Intégration à la classe	—	A	—	A	—	A	—	A	—	A
Intégration à l'école	—	A	—	A	—	A	—	A	—	A
Intégration au milieu: trottoir	—	A	—	A	—	A	—	A	—	EVA
restaurant	—	A	—	A	—	A	—	A	—	A
magasin	—	A	—	A	—	A	—	A	—	A
Respecte l'environnement	EVA	A	Non	A	EVA	A	EVA	A	Non	EVA
Boit "proprement"	A	A	EVA	A	A	A	A	A	EVA	A
Range son linge (case ou crochet)	EVA	A	EVA	A	A	A	A	A	N	A
Capacité de détente	EVA	A	N	N	EVA	A	EVA	A	N	N
Répond à l'appel de son nom	Oui	A	P	A	Oui	A	Oui	A	P	A
Monte et descend d'autobus adéquatement	EVA	EVA	EVA	A	A	A	A	A	EVA	A

Apprentissages	1980	1981	1980	1981	1980	1981	1980	1981	1980	1981
	Sujet: 6		Sujet: 7		Sujet: 8		Sujet: 9		Sujet: 10	
Adaptation sociale-Hygiène ... suite										
se peigner	EVA	—	EVA	A	EVA	N	EVA	EVA	EVA	EVA
se moucher	N	—	EVA	EVA	EVA	EVA	EVA	A	EVA	EVA
se brosser les dents	EVA	—	EVA	EVA	EVA	EVA	EVA	EVA	EVA	EVA
manger "proprement"	EVA	—	EVA	A	EVA	A	EVA	EVA	A	A
Sécurité										
Reconnaître les adultes responsables	N	—	P	A	EVA	A	EVA	A	A	A
Rester à l'intérieur des limites assignées	P	—	EVA	A	A	A	EVA	A	A	A
Remiser les objets au bon endroit	N	—	A	A	EVA	EVA	EVA	A	A	A
Manipuler avec soin les objets dangereux	N	—	EVA	EVA	EVA	EVA	N	EVA	A	A
Prendre son rang	N	—	EVA	A	EVA	A	EVA	A	A	A
Habillage: s'habille seul(e)	N	—	EVA	A	EVA	EVA	EVA	A	EVA	EVA
se déshabille seul(e)	EVA	—	A	A	EVA	EVA	A	A	A	A
Aide soutenue nécessaire	Oui	—	—	—	—	—	—	Non	—	—
Aide minime	—	—	Oui	—	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Oui
Manifeste son affectivité	P	—	A	A	A	A	N	A	EVA	A
Respecte les pairs	N	—	EVA	A	EVA	A	N	A	A	A
Partage	P	—	A	A	EVA	A	N	EVA	A	A
Aide les autres	N	—	EVA	A	EVA	A	N	A	EVA	A
Activités libres										
Choisit seul(e)	—	—	—	A	—	A	—	A	—	A
Joue seul(e)	Oui	—	Non	—	Non	—	Oui	Oui	Non	—
Peut jouer à deux	Non	—	Oui	A	Oui	A	Non	Oui	Oui	A
Joue en groupe	Non	—	Oui	A	Oui	A	Non	Oui	Oui	A
Accepte les règles	—	—	—	EVA	—	EVA	—	A	—	EVA
Attend son tour	—	—	—	EVA	—	EVA	—	A	—	A
Intégration à la classe	—	—	—	A	—	A	—	A	—	A
Intégration à l'école	—	—	—	A	—	A	—	A	—	A
Intégration au milieu: trottoir	—	—	—	A	—	A	—	A	—	A
restaurant	—	—	—	A	—	A	—	A	—	A
magasin	—	—	—	A	—	A	—	A	—	A
Respecte l'environnement	Non	—	EVA	A	EVA	A	Non	A	Oui	A
Boit "proprement"	—	—	A	A	A	A	EVA	EVA	A	A
Range son linge (case ou crochet)	EVA	—	A	A	A	A	EVA	A	A	A
Capacité de détente	P	—	EVA	A	EVA	A	N	N	EVA	A
Répond à l'appel de son nom	P	—	A	A	A	A	A	A	A	A
Monte et descend d'autobus adéquatement	EVA	—	EVA	EVA	EVA	EVA	EVA	A	A	A

Apprentissages		1980	1981	1980	1981	1980	1981	1980	1981	1980	1981
		Sujet: 1		Sujet: 2		Sujet: 3		Sujet: 4		Sujet: 5	
Logico-mathématique											
concept du nombre:	1	—	A	—	A	—	A	—	N	—	N
	2	—	A	—	A	—	N	—	N	—	N
	3	—	EVA	—	N	—	N	—	N	—	N
	4	—	N	—	N	—	N	—	N	—	N
	5-7	—	N	—	N	—	N	—	N	—	N
	8-10	—	N	—	N	—	N	—	N	—	N
couleurs(8):	primaires, secondaires, noir et blanc	EVA	EVA	N	EVA	P	A	EVA	A	P	EVA
formes:	cercle	A	A	N	A	N	A	A	A	N	EVA
	carré	A	EVA	N	A	N	A	EVA	A	N	A
	triangle	—	A	—	—	—	EVA	—	A	—	—
notions spatiales (2 dimensions)											
	dans/dedans	—	A	—	A	—	A	—	A	—	A
	à côté	—	EVA	—	A	—	EVA	—	EVA	—	A
faire des ensembles		—	EVA	—	A	—	EVA	—	EVA	—	EVA

Apprentissages		1980	1981	1980	1981	1980	1981	1980	1981	1980	1981
		Sujet: 6		Sujet: 7		Sujet: 8		Sujet: 9		Sujet: 10	
Logico-mathématique											
concept du nombre:	1	—	—	—	EVA	—	A	—	A	—	A
	2	—	—	—	N	—	A	—	A	—	A
	3	—	—	—	N	—	N	—	A	—	N
	4	—	—	—	N	—	N	—	A	—	N
	5-7	—	—	—	N	—	N	—	EVA	—	N
	8-10	—	—	—	N	—	N	—	N	—	N
couleurs(8):	primaires, secondaires, noir et blanc	N	—	EVA	A	EVA	EVA	EVA	EVA	EVA	A
formes:	cercle	N	—	A	A	EVA	A	EVA	A	A	A
	carré	N	—	A	A	EVA	A	EVA	A	A	A
	triangle	—	—	—	A	—	A	—	A	—	A
notions spatiales (2 dimensions)	dans/dedans	—	—	—	A	—	A	—	A	—	A
	à côté	—	—	—	EVA	—	A	—	A	—	EVA
faire des ensembles		—	—	—	EVA	—	EVA	—	A	—	EVA

ANNEXE "A"

EVOLUTION PSYCHO-NEURO-PERCEPTIVO
MOTRICE

ÉVOLUTION PSYCHO - NEURO - PERCEPTIVO - MOTRICE

NOM: Sujet 1 DATE DE NAISSANCE: DATE:

ÂGE	Coordination oculo-manuelle	Marcher	Courir	Sauter	Grimper	Quadrupédie	Lever - Porter	Lancer	Inhibition	Mouvements simultanés	Coordination sensori-motrice	Equilibration	Motricité fine	Schéma corporel	Représentation	Langage	Perception visuelle	Perception tactile	Perception kinesthésique	Perception des formes	Perception auditive	Perception spatiale	Discrimination des sons	Discrimination des symboles	Discrimination des couleurs	Discrimination des formes	Discrimination des lettres	Discrimination des formes de mots	Connaissance des lettres	Copie visuo-motrice	Perception et mémoire visuelle	Mémoire visuelle et symbolique	Organisation spatiale	Structuration spatio-temporelle	Respiration	Ressemblances	Classification	Raisonnement quantitatif	Analogies	Rapidité
11.0																																								
10.6																																								
10.0																																								
9.6																																								
9.0																																								
8.6																																								
8.0																																								
7.6																																								
7.0																																								
6.6																																								
6.0																																								
5.6																																								
5.0																																								
4.6																																								
4.0																																								
3.6																																								
3.0																																								
2.6																																								
2.0																																								

Lagalley 1979-11-26

Sujet 2

EVOLUTION PSYCHO - NEURO - PERCEPTIVO - MOTRICE

NOM:

DATE DE NAISSANCE:

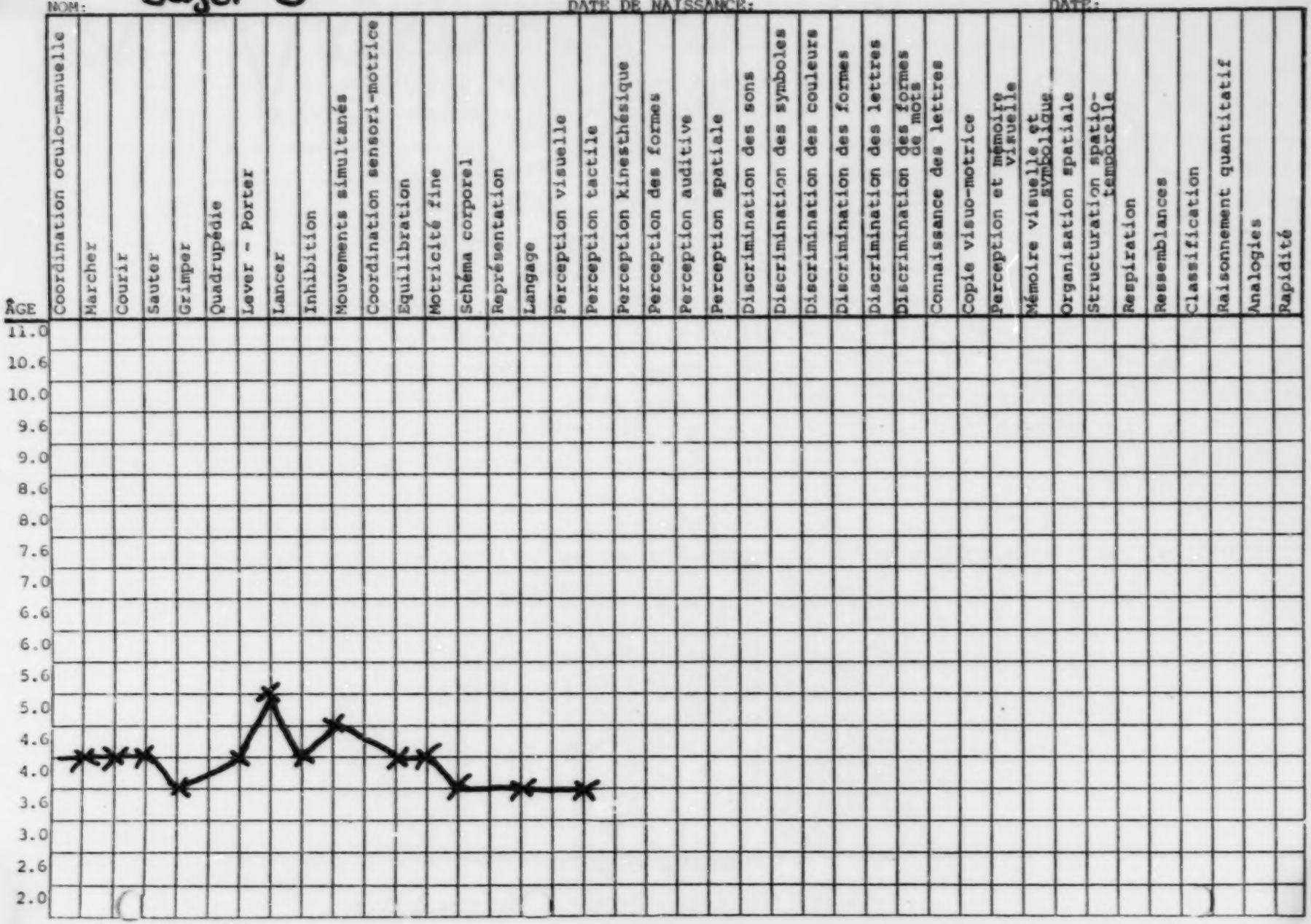
DATE:

Âge	Coordination oculo-manuelle	Marcher	Courir	Sauter	Grimper	Quadrupédie	Laver - Porter	Lancer	Inhibition	Mouvements simultanés	Coordination sensori-motrice	Equilibration	Motricité fine	Schéma corporel	Représentation	Langage	Perception visuelle	Perception tactile	Perception kinesthésique	Perception des formes	Perception auditive	Perception spatiale	Discrimination des sons	Discrimination des symboles	Discrimination des couleurs	Discrimination des formes	Discrimination des lettres	Discrimination des formes de mots	Connaissance des lettres	Copie visuo-motrice	Perception et mémoire visuelle	Mémoire visuelle et symbolique	Organisation spatiale	Structuration spatio-temporelle	Respiration	Ressemblances	Classification	Raisonnement quantitatif	Analogies	Rapidité
11.0																																							
10.6																																								
10.0																																								
9.6																																								
9.0																																								
8.6																																								
8.0																																								
7.6																																								
7.0																																								
6.6																																								
6.0																																								
5.6																																								
5.0																																								
4.6																																								
4.0																																								
3.6																																								
3.0																																								
2.6																																								
2.0																																								

Lezine, 1979-11-26

EVOLUTION PSYCHO - NEURO - PERCEPTIVO - MOTRICE

NOM: Sujet 3 DATE DE NAISSANCE: DATE:



Laselle, 1979-11-26

Sujet 4

EVOLUTION PSYC - NEURO - PERCEPTIVO - MOTRICE

NOM:

DATE DE NAISSANCE:

DATE:

ÂGE
11.0
10.6
10.0
9.6
9.0
8.6
8.0
7.6
7.0
6.6
6.0
5.6
5.0
4.6
4.0
3.6
3.0
2.6
2.0

Coordination oculo-manuelle
Marcher
Courir
Sauter
Grimper
Quadrupédie
Lever - Porter
Lancer
Inhibition
Mouvements simultanés
Coordination sensori-motrice
Equilibration
Motricité fine
Schéma corporel
Représentation
Langage
Perception visuelle
Perception tactile
Perception kinesthésique
Perception des formes
Perception auditive
Perception spatiale
Discrimination des sons
Discrimination des symboles
Discrimination des couleurs
Discrimination des formes
Discrimination des lettres
Discrimination des formes de mots
Connaissance des lettres
Copie visuo-motrice
Perception et mémoire visuelle
Mémoire visuelle et symbolique
Organisation spatiale
Structuration spatio-temporelle
Respiration
Ressemblances
Classification
Raisonnement quantitatif
Analogies
Rapidité

Lasalle, 1979-11-26

EVOLUTION PSYCHO - NEURO - PERCEPTIVO - MOTRICE

NOM: Sujet 5 DATE DE NAISSANCE: DATE:

AGE	Coordination oculo-manuelle	Marcher	Courir	Sauter	Grimper	Quadrupédie	Lever - Porter	Lancer	Inhibition	Mouvements simultanés	Coordination sensori-motrice	Equilibration	Motricité fine	Schéma corporel	Représentation	Langage	Perception visuelle	Perception tactile	Perception kinesthésique	Perception des formes	Perception auditive	Perception spatiale	Discrimination des sons	Discrimination des symboles	Discrimination des couleurs	Discrimination des formes	Discrimination des lettres	Discrimination des formes de mots	Connaissance des lettres	Copie visuo-motrice	Perception et mémoire visuelle	Mémoire visuelle et symbolique	Organisation spatiale	Structuration spatio-temporelle	Respiration	Ressemblances	Classification	Raisonnement quantitatif	Analogies	Rapidité
11.0																																							
10.6																																								
10.0																																								
9.6																																								
9.0																																								
8.6																																								
8.0																																								
7.6																																								
7.0																																								
6.6																																								
6.0																																								
5.6																																								
5.0																																								
4.6																																								
4.0																																								
3.6																																								
3.0																																								
2.6																																								
2.0																																								

Laporte, 1970-11 2e

NOM: Sujet 7

ÉVOLUTION PSYC[illegible] - NEURO - PERCEPTIVO - MOTRICE

DATE DE NAISSANCE:

DATE:

ÂGE
11.0
10.6
10.0
9.6
9.0
8.6
8.0
7.6
7.0
6.6
6.0
5.6
5.0
4.6
4.0
3.6
3.0
2.6
2.0

Coordination oculo-manuelle
Marcher
Courir
Sauter
Grimper
Quadrupédie
Lever - Porter
Lancer
Inhibition
Mouvements simultanés
Coordination sensori-motrice
Equilibration
Motricité fine
Schéma corporel
Représentation
Langage
Perception visuelle
Perception tactile
Perception kinesthésique
Perception des formes
Perception auditive
Perception spatiale
Discrimination des sons
Discrimination des symboles
Discrimination des couleurs
Discrimination des formes
Discrimination des lettres
Discrimination des formes de mots
Connaissance des lettres
Copie visuo-motrice
Perception et mémoire visuelle
Mémoire visuelle et symbolique
Organisation spatiale
Structuration spatio-temporelle
Respiration
Ressemblances
Classification
Raisonnement quantitatif
Analogies
Rapidité

Lavoie, 1979-11-26

EVOLUTION PSYCHO - NEURO - PERCEPTIVO - MOTRICE

NOM: Sujet 8 DATE DE NAISSANCE: DATE:

AGE	Coordination oculo-manuelle	Marcher	Courir	Sauter	Grimper	Quadrupédie	Lever - Porter	Lancer	Inhibition	Mouvements simultanés	Coordination sensori-motrice	Equilibration	Motricité fine	Schéma corporel	Représentation	Langage	Perception visuelle	Perception tactile	Perception kinesthésique	Perception des formes	Perception auditive	Perception spatiale	Discrimination des sons	Discrimination des symboles	Discrimination des couleurs	Discrimination des formes	Discrimination des lettres	Discrimination des formes de mots	Connaissance des lettres	Copie visuo-motrice	Perception et mémoire visuelle	Mémoire visuelle et symbolique	Organisation spatiale	Structuration spatio-temporelle	Respiration	Ressemblances	Classification	Raisonnement quantitatif	Analogies	Rapidité
11.0																																								
10.6																																								
10.0																																								
9.6																																								
9.0																																								
8.6																																								
8.0																																								
7.6																																								
7.0																																								
6.6																																								
6.0																																								
5.6																																								
5.0																																								
4.6																																								
4.0																																								
3.6																																								
3.0																																								
2.6																																								
2.0																																								

Sujet 9

EVOLUTION PSYC[illegible] - NEURO - PERCEPTIVO - MOTRICE

NOM:

DATE DE NAISSANCE:

DATE:

AGE
11.0
10.6
10.0
9.6
9.0
8.6
8.0
7.6
7.0
6.6
6.0
5.6
5.0
4.6
4.0
3.6
3.0
2.6
2.0

Coordination oculo-manuelle
Marcher
Courir
Sauter
Grimper
Quadrupédie
Lever - Porter
Lancer
Inhibition
Mouvements simultanés
Coordination sensori-motrice
Equilibration
Motricité fine
Schéma corporel
Représentation
Langage
Perception visuelle
Perception tactile
Perception kinesthésique
Perception des formes
Perception auditive
Perception spatiale
Discrimination des sons
Discrimination des symboles
Discrimination des couleurs
Discrimination des formes
Discrimination des lettres
Discrimination des formes de mots
Connaissance des lettres
Copie visuo-motrice
Perception et mémoire visuelle
Mémoire visuelle et symbolique
Organisation spatiale
Structuration spatio-temporelle
Respiration
Ressemblances
Classification
Raisonnement quantitatif
Analogies
Rapidité

Lasille, 1979-11-26

EVOLUTION PSYCHO - NEURO - PERCEPTIVO - MOTRICE

NOM: Sujet 10 DATE DE NAISSANCE: DATE:

ÂGE	Coordination oculo-manuelle	Marcher	Courir	Sauter	Grimper	Quadrupédie	Lever - Porter	Lancer	Inhibition	Mouvements simultanés	Coordination sensori-motrice	Equilibration	Motricité fine	Schéma corporel	Représentation	Langage	Perception visuelle	Perception tactile	Perception kinesthésique	Perception des formes	Perception auditive	Perception spatiale	Discrimination des sons	Discrimination des symboles	Discrimination des couleurs	Discrimination des formes	Discrimination des lettres	Discrimination des formes de mots	Connaissance des lettres	Copie visuo-motrice	Perception et mémoire visuelle	Mémoire visuelle et symbolique	Organisation spatiale	Structuration spatio-temporelle	Respiration	Ressemblances	Classification	Raisonnement quantitatif	Analogies	Rapidité
11.0																																								
10.6																																								
10.0																																								
9.6																																								
9.0																																								
8.6																																								
8.0																																								
7.6																																								
7.0																																								
6.6																																								
6.0																																								
5.6																																								
5.0																																								
4.6																																								
4.0																																								
3.6																																								
3.0																																								
2.6																																								
2.0																																								

HORAIRE DE GROUPES

ANNEXE "B"

GRILLE D'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE 1980-1981

Titulaire: JOHANNE BLONDIN (6-7-8 a)

Heure	Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	Vendredi
(75) 08:15 à 09:30	(15) Sc. humaines (30) Français (25) Ed. physique	(15) Sc. humaines (30) Français (30) Mathématiques	Sc. humaines	(15) Sc. humaines (30) Français (30) Mathématiques	(15) Sc. humaines (30) Français (25) Ed. physique
09:30 à 09-45	------R E C R E A T I O N---------				
(70) 09:50 à 11:00	(10) Sc. nature (30) Français (30) Mathématiques	(10) Sc. nature (30) Français (30) Sc. religieuses	Sortie ou piscine	(10) Sc. nature (30) Français (30) Sc. religieuses	(10) Sc. nature (30) Français (30) Mathématiques
11:00 à 12:40	---------D I N E R----------				
(60) 12:45 à 13:45	(50) Ateliers (10) Sc. humaines	(50) Ateliers (10) Sc. humaines	(50) Ateliers (10) Sc. humaines	(50) Ateliers (10) Sc. humaines	(25) Musique (25) Arts plastiques
13:45 à 14:00	------R E C R E A T I O N---------				
(55) 14:05 à 15:00	(25) Arts plastiques (15) Sc. humaines	(25) Musique (20) Sc. humaines	(30) Psycho-motricité (25) Sc. religieuses	(30) Motricité (10) Français (15) Sc. humaines	(25) Ed. physique (25) Ed. physique

GRILLE D'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE 1980-1981

Titulaire: DANIELE MAYNARD (6-7-8 b)

Heure	Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	Vendredi
(75) 08:15 à 09:30	(10) sc. nature (15-25) français (25) mathématiques	(10) sc. nature (15) français (25) mathématiques (25) morale/relig.	Sc. humaines	(10) sc. nature (15) français (25) français (25) musique	(10) sc. nature (15) français (25) mathématiques (25) sc. humaines
09:30 à 09-45	------R E C R E A T I O N---------				
(70) 09:50 à 11:00	(15) sc. humaines (25) ed. physique (35) arts plastiques	(15) sc. humaines (25) français (35) sc. nature	Sorties ou piscine	(15) Sc. humaines (25) Mathématiques (35) Mathématiques	(15) Sc. humaines (25) Ed. physique (35) Français
11:00 à 12:40	---------D I N E R----------				
(60) 12:45 à 13:45	(50) Ateliers (10) Français	(50) Ateliers (10) Français	(50) Ateliers (10) Français	(50) Ateliers (10) Sc. humaines	(25) Musique (25) Arts plastiques (10) Sc. humaines
13:45 à 14:00	------R E C R E A T I O N---------				
(55) 14:05 à 15:00	(25) Sc. humaines (30) Français	(25) Musique (30) Motricité	(25) Français (30) Morale/relig.	(25) Educ. physique (30) Educ. physique	(25) Motricité (20) Morale/religion

ANNEXE "F"

QUELQUES EXEMPLES DE FICHES DE CONTRÔLE JOURNALIER ET/OU HEBDOMADAIRE

LÉGENDE: NA ... non acquis
EVA ... en voie d'acquisition
A ... acquis

NOM: _____

DATE: _____

	NA	EVA	A
1. Schéma corporel	☐	☐	☐
2. Balancement	☐	☐	☐
3. Marche	☐	☐	☐
4. Equilibre (debout)	☐	☐	☐
5. Lancer	☐	☐	☐
6. Coordination oculo-manuelle	☐	☐	☐
7. Préhension digitale	☐	☐	☐
8. Motricité fine	☐	☐	☐
9. Détente volontaire	☐	☐	☐
10. Attention	☐	☐	☐
11. Mémoire visuelle	☐	☐	☐
12. Habillage et déshabillage	☐	☐	☐
13. Boutonner	☐	☐	☐
14. Monter fermeture éclair	☐	☐	☐
15. Mettre manteau	☐	☐	☐
16. Mettre chapeau	☐	☐	☐
17. Mettre souliers	☐	☐	☐
18. Mettre pantalon	☐	☐	☐
19. Mettre culotte	☐	☐	☐
20. Mettre bas	☐	☐	☐
21. Utilisation de la toilette	☐	☐	☐
22. Remiser objets au bon endroit	☐	☐	☐
23. Boire au verre	☐	☐	☐
24. Boire avec paille	☐	☐	☐
25. Laver et essuyer mains, bouche, visage	☐	☐	☐
26. Connaissance des personnes responsables	☐	☐	☐
27. Sourire à une attention	☐	☐	☐
28. Exprimer son affection	☐	☐	☐
29. Distinguer: oiseaux, chiens, chats	☐	☐	☐
30. Reconnaître objets familiers	☐	☐	☐

	NA	EVA	A
31. Ouvrir portes et fenêtres	☐	☐	☐
32. Participer aux jeux avec d'autres	☐	☐	☐
33. Familiarisation à l'intérieur de l'école	☐	☐	☐
34. Familiarisation à l'extérieur de l'école	☐	☐	☐
35. Familiarisation à l'adulte	☐	☐	☐
36. Familiarisation aux pairs	☐	☐	☐
37. Respect et partage	☐	☐	☐
38. Souffler	☐	☐	☐
39. Phonème "A"	☐	☐	☐
40. Phonème "O"	☐	☐	☐
41. Vocabulaire actif	☐	☐	☐
42. Vocabulaire passif	☐	☐	☐
43. Ecoute, compréhension et exécution d'une consigne simple	☐	☐	☐
44. Déchirer le papier	☐	☐	☐
45. Dessiner	☐	☐	☐
46. Coller	☐	☐	☐
47. Peinture tactile	☐	☐	☐
48. Identification des couleurs	☐	☐	☐
49. Classification par formes	☐	☐	☐
50. Classification par couleurs	☐	☐	☐

AUTRES ..... AU CHOIX

51.	☐	☐	☐
52.	☐	☐	☐
53.	☐	☐	☐
54.	☐	☐	☐
55.	☐	☐	☐
56.	☐	☐	☐

ANNEXE "G"

RELEVÉ CUMULATIF DES ACQUISITIONS
DE L'ÉLÈVE

(ce document doit être considéré en tant que document de travail, certaines situations devront être modifiées au cours de la prochaine année)

ANNEXE "G"

LANGAGE ORAL

LANGAGE ORAL

NOM DE L'ÉLÈVE: _____

1.1 ARTICULATION

. Souffle

- difficile ☐
- normal ☐

MÉCANISMES ARTICULATOIRES

. Muscles linguaux

- normal ☐
- difficile ☐

. Muscles labiaux

- normal ☐
- difficile ☐

DÉBIT

- . lent ☐
- . rapide ☐

TONALITÉ

- . voix forte ☐
- . voix faible ☐

Année scolaire 1978-1979

/pf

1.2. PRONONCIATION

LÉGENDE:
Initial: I
Médiane: M
Finale : F

Phonèmes simples

	I	M	F
(p)	☐	☐	☐
(t)	☐	☐	☐
(k)	☐	☐	☐
(b)	☐	☐	☐
(d)	☐	☐	☐
(g)	☐	☐	☐
(m)	☐	☐	☐
(n)	☐	☐	☐
(ɲ) (gn)	☐	☐	☐
(s)	☐	☐	☐
(ʃ) (ch)	☐	☐	☐
(v)	☐	☐	☐
(z)	☐	☐	☐
(r)	☐	☐	☐
(j)	☐	☐	☐
(l)	☐	☐	☐
(f)	☐	☐	☐

1.2. ...(suite)

Phonèmes doubles

	I	M	F
bl/br	☐	☐	☐
cl/cr	☐	☐	☐
dr/gr	☐	☐	☐
fl/fr	☐	☐	☐
pl/pn	☐	☐	☐
pr/tr	☐	☐	☐
sk/sl	☐	☐	☐

1.3. VERBALISATION

- . gestuelle ☐
- . sons ☐
- . syllabes ☐
- . mots ☐

PHRASES

- . complètes ☐
- . incomplètes ☐
  - -verbe seul ☐
  - -nom seul ☐
  - -nom verbe ☐
  - -prénom au lieu du pronom ☐
  - -utilisation du pronom ☐

1.4. COMMUNICATION

Vocabulaire actif

- . corps (/)
- . environnement (/)
- . fruits-légumes (/)
- . animaux (/)
- . transport (/)
- . maison (/)
- . milieu scolaire (/)

Vocabulaire passif

- . corps (/)
- . environnement proche (/)
- . fruits (/)

Compréhension

- . consignes simples ( )
- . consignes multiples ( )

Suite logique

Observation/narration

- . principaux éléments (/)
- . éléments secondaires (/)

ANNEXE "C"

BULLETIN UTILISÉ

la commission
scolaire du
SAULT-SAINT-LOUIS

ÉCOLE	NOM: TRANSITIONNELLE PROVOST ADRESSE: 580, 21ème avenue Lachine H8S 2T2	CODE: 010 TÉLÉPHONE: 637-0062
	DIRECTEUR(TRICE): Thérèse L. Paquette SIGNATURE:	

	PÈRE	NOM ET ADRESSE	TÉLÉPHONE
	MÈRE	Mme. Pauline Tremblay	364-2280
x	TUTEUR	3,020 Notre-Dame Ouest	
	AUTRE	St-Pierre H8P 1H2	

ÉLÈVE	NOM ET PRÉNOM		CODE PERMANENT
	CODE TEMPORAIRE(FACULTATIF)	DATE DE NAISSANCE 16/09/59	ÂGE AU 30 SEPTEMBRE 21 ans
	GROUPE REPÈRE 132	GROUPE D'ÂGE 13-21 ans	ENSEIGNANT(E) RESPONSABLE: SIGNATURE: Max Dougé

ASPECT PHYSIQUE

1. PERCEPTION ET COORDINATION MOTRICE

SCHÉMA CORPOREL 10/10	A	A	A	A
LATÉRALITÉ	A	A	A	A
COORDINATION DYNAMIQUE GÉNÉRALE	A	A	A	A
MOTRICITÉ FINE	A	A	A	A
ATTENTION ET CONCENTRATION	A	A	A	A

Schéma corporel âge 8 ans

2. DÉVELOPPEMENT PHYSIQUE GLOBAL

TONUS ET ÉLASTICITÉ MUSCULAIRE ~~EN POSITION STATIQUE~~ Posture	A			
TONUS MUSCULAIRE ET SOUPLESSE EN MOUVEMENT Gym. Maintien	A			
ACTIVITÉS SPORTIVES	A			

3. HYGIÈNE, SÉCURITÉ ET AUTONOMIE

✓ HABITUDES D'HYGIÈNE	A	A	A	A
PRUDENCE ET OBSERVATION DES RÈGLES DE SÉCURITÉ	A	A	A	A
AUTONOMIE EN REGARD DE SES BESOINS	B	A	A	A

✓ Lave ses mains et visage, brosse les dents
Peut traverser seule adéquatement la rue
Peut prendre seule l'autobus
connaît [illegible], boîte aux lettres, épicerie, dépanneur.

ASPECT SOCIO-AFFECTIF ET MORAL

4. DÉVELOPPEMENT AFFECTIF, PERSONNEL ET SOCIAL

MANIFESTATIONS AFFECTIVES	A	A	A	A
RELATIONS INTERPERSONNELLES	A	A	A	A
INSERTION SOCIALE	A	A	A	A

[illegible]
Accepte bien le règlement d'un jeu
Souvent étourdie au jeu lorsque les autres jouent

5. DÉVELOPPEMENT MORAL ET RELIGIEUX

PARTICIPATION AUX ACTIVITÉS	A	A	A	A

[illegible]

ASPECT COGNITIF

6. LANGAGE ET COMMUNICATION

✓ EXPRESSION VERBALE	P	P	P	P
✓ COMPRÉHENSION D'UN MESSAGE VERBAL (consignes multiples)	P	P	A	A
PRÉ-REQUIS À LA LECTURE ET À L'ÉCRITURE	P	P	A	A
EXPRESSION ÉCRITE	-	-	-	-
LECTURE ET COMPRÉHENSION	-	-	-	-

✓ [illegible] schéma corporel, [illegible]
[illegible] complète [illegible]

Écrit son prénom. Reproduit toutes les lettres de l'alphabet. Reproduit les chiffres de 10-15

7. EXPRESSION GESTUELLE ET ARTISTIQUE

1) EXPRESSION ARTISTIQUE	P	P	P	P
EXPRESSION DRAMATIQUE	—	P	P	P
3) EXPRESSION MUSICALE (Tonalité + constance rythmique	A	[illegible]	P	A

1) Collage, découpage, peinture
3) Sens du rythme faible

8. RAISONNEMENT LOGICO-MATHÉMATIQUE

SITUATION DANS L'ESPACE ET LE TEMPS	A	A	A	A
PROPRIÉTÉS QUANTITATIVES ET QUALITATIVES	P	P	P	P
ENSEMBLES ET NOMBRES (1 à 10)	P	P	A	A
OPÉRATIONS NUMÉRIQUES DE BASE	—	—	—	—
MONNAIE	—	NA	P	P

Couleurs 4/6 formes 3/5 situations
1 à 5 mélange [illegible]
1 et 2 acquis
Couleurs 7/8

ASPECT COMMUNAUTAIRE

9. HABILETÉS TECHNIQUES AU TRAVAIL

TRAVAUX DE MENUISERIE

- OUTILS ET MATÉRIAUX	A			
- RÉALISATION DE TÂCHES	A			
- RÉALISATION DE PROJETS	A			

3 projets 3/3
Travail excellent

TRAVAUX DE ~~COUTURE~~ ARTISANAT

- OUTILS ET MATÉRIAUX	A	A	A	A
- RÉALISATION DE TÂCHES	A	A	A	A
- RÉALISATION DE PROJETS	—	—	—	

TRAVAUX DE CUISINE

- ÉQUIPEMENT ET PRODUITS	A	A	A	A
- RÉALISATION DE TÂCHES	A	A	A	A
- RÉALISATION DE PROJETS	P	A	A	A

laver, essuyer, ranger la vaisselle

TRAVAUX D'~~ARTISANAT~~ BRICOLAGE (BRODERIE, TISSAGE, TRICOT)

- OUTILS ET MATÉRIAUX	A			
- RÉALISATION DE TÂCHES	A			
- RÉALISATION DE PROJETS	A			

4 projets 4/4
Travail excellent Atelier Bricolage Construction 17/17
Juin Travail remarquable Atelier Bricolage Construction 13/13

LÉGENDE DES APPRÉCIATIONS: À CHAQUE ÉTAPE, ON FIXE POUR VOTRE ENFANT UN CERTAIN NOMBRE D'OBJECTIFS À ATTEINDRE. À LA FIN DE L'ÉTAPE, ON INSCRIT: A = OBJECTIF ATTEINT NA = OBJECTIF NON ATTEINT P = PROGRÈS — = NON PRÉVU POUR L'ÉTAPE

POUR LE COMPORTEMENT GÉNÉRAL:

A ADÉQUAT
B PROGRÈS
C PASSABLE
D À AMÉLIORER

ASSIDUITÉ ET COMPORTEMENT

ÉTAPES	1	2	3	4	TOTAL
NOMBRE DE JOURS D'ABSENCE	10	4	4	13	36
NOMBRE DE JOURS DE CLASSE	43	44	31	49	176
COMPORTEMENT	A	-	A	A	

DEMANDE D'ENTREVUE

ÉTAPES	1	2	3	4
DE LA PART DES PARENTS				
DE LA PART DE L'ENSEIGNANT OU DE LA DIRECTION				

SIGNATURE

PARENTS _____

DIRECTION _____

DÉPART

DATE: _____

SIGNATURE DE LA DIRECTION _____

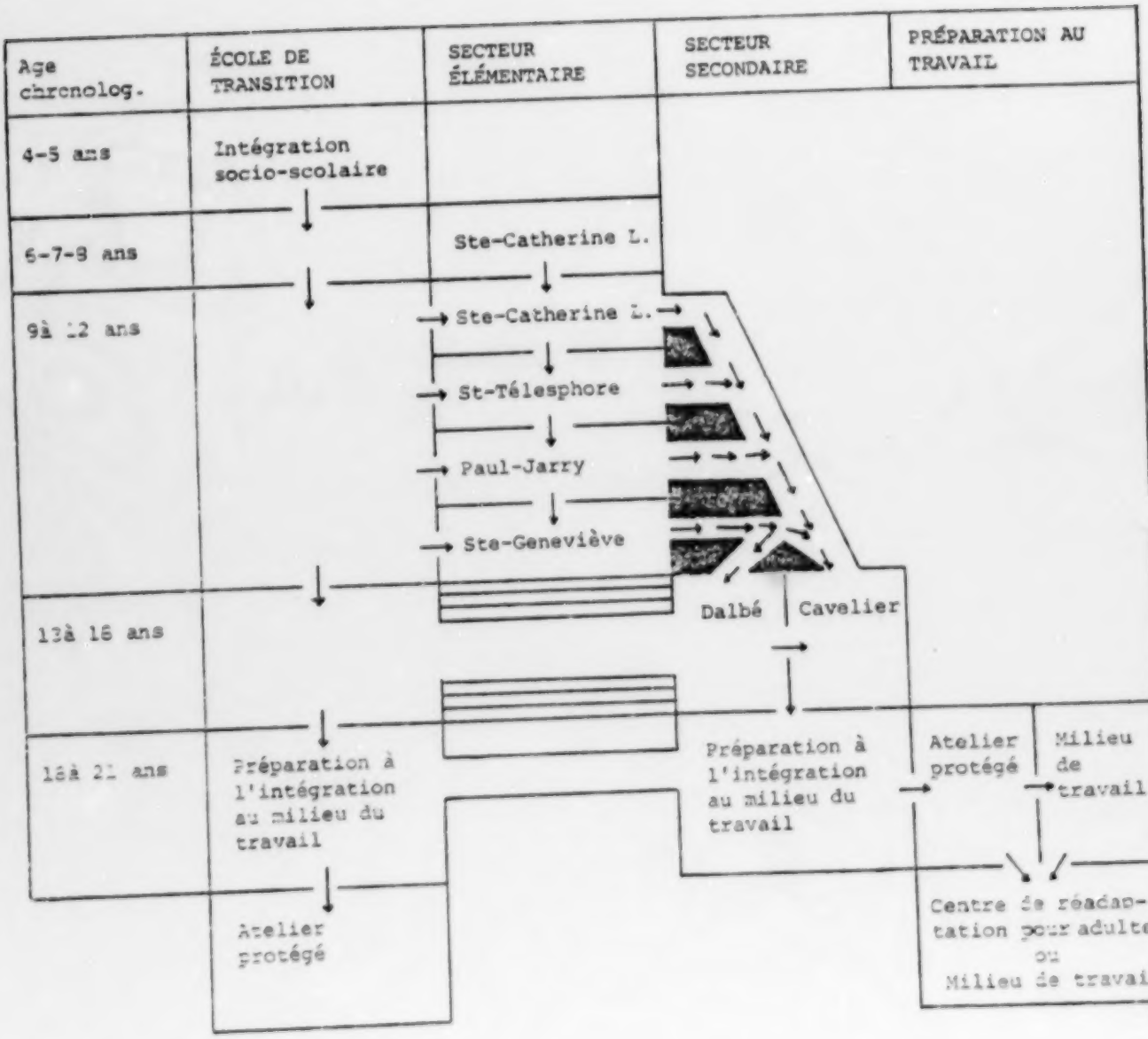
ANNEXE "D"

ORGANIGRAMME SECTEUR DEFICIENCE

COMMISSION SCOLAIRE DU SAULT-SAINT-LOUIS

I. ORGANIGRAMME - SECTEUR DEFICIENCE

Année scolaire 1979-1980



ANNEXE "E"

PLAN SITUATIONNEL DES PROGRAMMES

ECOLE TRANSITIONNELLE PROVOST et
ECOLE SAINTE-CATHERINE-LABOURE

la commission
scolaire du
ST-JEAN-SUR-RICHELIEU

1.2. PLAN SITUATIONNEL DES PROGRAMMES

1.2.1. ÉCOLE DE TRANSITION

. Clientèle

Première étape d'intégration en milieu socio-scolaire d'un enfant déficient moyen venant de milieu familial ou institutionnel.

Programme

Micro-gradué d'apprentissage, adressé à des élèves déficients moyens, selon leur potentiel, leur permettant une intégration dans diverses écoles élémentaires ou secondaires du secteur régulier, ou le cas échéant, en atelier protégé, dès qu'ils ont atteint les critères de sélection.

Structure

Par groupe âge et potentiel soit:

. pré-élémentaire (4-5 ans) ... mi-temps (hétérogène)

. élémentaire (6-7-8 ans) ... plein temps*(groupe fort/faible)

(9 à 12ans) ... plein temps (groupe fort/faible)

. secondaire (13 à 18 ans) ... plein temps (groupe fort/faible)

. Préparation au travail ... plein temps (hétérogène)

Critères de sélection

Age: 4 à 21 ans

Langage ..... Peut émettre des sons.
Possède un début de compréhension de consignes simples.

---

*Plein temps: mi-temps académique & mi-temps atelier

1.2.1. École de transition ...(suite)

Moteur ..... Aucun handicap majeur nécessitant des soins spéciaux.

Social ..... Continence presqu'acquise uniquement pour le groupe 4-5 ans.
Les autres ne doivent pas présenter de difficulté à ce niveau.

Évaluation ..... Psycho-pédagogique permettant d'évaluer le rendement actuel des candidats et leur potentiel prévisible.

1.2.1.2. EXPLICATION DU RÉGIME PÉDAGOGIQUE ET DU MODE D'ORGANISATION PROPOSÉS A L'INTENTION DE LA CLIENTÈLE VISÉE PAR LA DEMANDE SPÉCIALE

ÉCOLE (A déterminer)

Le fonctionnement prévu à cette école sera le même que celui de cette année à l'école Centre Marronniers.

L'AVANT-MIDI sera réservé aux matières PRÉ-ACADÉMIQUES ET ACADÉMIQUES telles que:

. Langage ..... Stimulation des appareils phonateurs, enrichissement du vocabulaire, lecture globale, développement du langage réceptif (facilitant la communication).

Exercices grapho-moteurs, discrimination visuelle, pré-écriture, copie et reproduction de symboles ou graphies (facilitant une identification personnelle).

. Mathématiques ..... Pré-requis spatio-temporels, classification, sériation, notion d'ensemble, numération, début d'opération.

. Éducation physique ..... Éducation motrice, schéma corporel, identification de soi, stimulation des mouvements de base, orientation spatio-temporelle, activités récréationnelles, jeux d'équipe.

1.2.1.2. Explication du régime pédagogique ...(suite)

. Musique — Discrimination auditive, reproduction rythmique, audition relaxation, comptines, expression corporelle.

. Arts plastiques — Sensibilisation à divers matériaux, utilisation de ces matériaux pour le développement de la motricité fine, développer les possibilités créatrices des élèves.

. Sciences de la nature — Exercices sensoriels (tactiles, gustatifs, auditifs, olfactifs, visuels) sensibilisation aux phénomènes de la température.

. Sciences humaines — Orientation en milieu école, sensibilisation au milieu environnant proche et éloigné et à son utilisation (transport en commun, sécurité, etc.), sorties éducatives et socio-culturelles afin de familiariser davantage à ces divers milieux.

. Enseignement religieux — Développer des comportements adéquats face aux pairs et à la société religieuse dont les enfants font partie. Préparer à la réception des sacrements d'eucharistie et de confirmation.

Les enfants préalablement regroupés en fonction du niveau de performance, sont soumis à ces apprentissages selon leur rythme ce qui permet de changer en cours d'année pour un groupe plus avancé si les acquisitions sont suffisantes.

L'APRÈS-MIDI sera consacré au TRAVAIL EN ATELIER tel que:

. Artisanat — Travailler divers matériaux pour permettre le développement de la motricité fine et une sensibilisation à une forme de production.

. Cuisine — Apprentissage des rudiments de l'étiquette alimentaire, initiation à l'utilisation des appareils ménagers spécifiques à la préparation de recettes simples.

1.2.1.2. Explication du régime pédagogique ... (suite)

. Construction — Familiarisation à quelques outils et exploration de leurs possibilités, permettant une meilleure coordination oculo-manuelle.

. Bricolage — Application et utilisation des divers matériaux d'arts plastiques, réalisation de collectif et préparation matériel d'exposition.

La priorité de ce programme est axée sur l'acquisition des comportements socio-scolaires déterminés comme étant des minima, permettant à l'enfant qui les a atteints d'intégrer un des programmes de classe spéciale à l'intérieur d'une école régulière. C'est pourquoi on qualifie ce programme de transitionnel.

Chaque élève possèdera un dossier cumulatif de ses acquisitions académiques et d'ateliers, ce qui favorisera un enseignement plus continu et facilitera la tâche de l'enseignant lors de son intégration dans une école régulière.

En 1979-1980, nous doublons la clientèle intégrée à ce programme, ce qui justifie les demandes additionnelles en matériel et en personnel.

Thérèse Lévesque

Professeur-ressource

1.2.2. ÉCOLE SAINTE-CATHERINE-LABOURE

Clientèle

Deux(2) classes spéciales de déficients moyens au sein d'une école élémentaire du secteur régulier (de 301 élèves).

Programme

Micro-gradué d'apprentissage faisant suite aux acquis des élèves à l'école de transition, permettant un enseignement individualisé et un support au niveau du développement de l'autonomie et de l'intégration socio-scolaire.

Structure

Par groupe âge et potentiel soit:

. 1 groupe (6-7-8-9 ans) ... plein temps*

. 1 groupe (9-10-11-12 ans) ... plein temps

Critères de sélection

Âge: 6 à 12 ans

Langage ..... Syllabes ou mots.
Compréhension de consignes simples.

Moteur ..... Équilibre statique et dynamique de base.
Identification des principales notions du schéma corporel sur soi. Orientation spatiale de base.
Coordination oculo-manuelle permettant la manipulation de petits objets.

Social ..... À manifester certains comportements sociaux-scolaires minima, permettant de fonctionner dans le secteur régulier lors d'activités de mouvements de groupe.
Exemple: Rangs, cour de récréation, représentations, etc.

---

* Plein temps: mi-temps académique & mi-temps atelier.

1.2.2. École Sainte-Catherine-Labouré ...(suite)

Apprentissages académiques .... Ayant acquis des notions pré-académiques dans les diverses matières principales du programme.

Évaluation ..... Psycho-pédagogique permettant d'évaluer le rendement actuel et le niveau de fonctionnement par rapport au programme établi.

1.2.2.2. EXPLICATION DU RÉGIME PÉDAGOGIQUE ET DU MODE D'ORGANISATION PROPOSÉS À L'INTENTION DE LA CLIENTÈLE VISÉE PAR LA DEMANDE SPÉCIALE

Ecole Sainte-Catherine-Labouré

2 classes --- 14 élèves.

Les élèves sont scolarisés à temps plein. Les enseignants travaillent en équipe.

Le MATIN les matières PRÉ-ACADÉMIQUES sont enseignés selon le niveau du groupe en continuant le programme déjà enregistré sur le dossier de l'élève. Chacun des groupes est fixe et sous la responsabilité d'un seul enseignant.

L'APRÈS-MIDI est consacré au TRAVAIL EN ATELIER. Il y a rotation des sous-groupes. Les activités offertes en cours de semaine sont la cuisine, l'artisanat, les arts plastiques et les activités motrices. Les ateliers sont partagés par les enseignants responsables.

Deux fois par semaine les élèves ont des cours de psychomotricité.

La priorité de ce programme est l'intégration sociale. Pour ce faire les élèves qui ont acquis les comportements adaptés minima et la stabilité nécessaire, sont intégrés aux élèves du régulier selon le groupe d'âge, pour l'éducation physique, certaines sorties récréatives ou pédagogiques, et certaines activités culturelles.

LEGENDE

R: Reconnaît
N: Nomme
U: Utilise

A: Acquis
NA: Non-acquis
I: Instable

ATELIER DE CUISINE

NOM DE L'ELEVE: _____

USTENSILES	R	N	U
Couteau à viande			
Couteau à légumes			
Couteau à peler			
Fourchette			
Cuillère à thé			
Cuillère à soupe			
Cuillère à bois			
Cuillère à crème glacée			
Spatule			
Louche			
Mixette			
Planche à pain			
Passoire			
Tôle à biscuits			
Chaudrons			
Poêlon			
Tasse à mesurer			
Bols à mélanger			
Grille-pain			
Bouilloire			
Cuisinière			
Frigidaire			
Pots à verser			

USTENSILES ...(suite)	R	N	U
Assiette à viande			
Assiette à pain			
Bols à soupe			
Bols à dessert			
OPERATIONS CULINAIRES	**A**	**NA**	**I**
Tartiner			
Beurrer			
Couper			
Peler			
Piler			
Râper			
Mélanger			
Mesurer et verser			
Faire fonctionner les éléments			
Faire fonctionner le four			
Quantifier			
SECURITE			
Manipuler adéquatement les ustensiles			
Utiliser prudemment les appareils électriques			
PROPRETE DE L'ATELIER			
Nettoyer le matériel			
Laver la vaisselle			
Essuyer la vaisselle			

PROPRETE DE L'ATELIER...(suite	A	NA	I
Ranger la vaisselle			
Ranger le matériel			
Balayer			
Ranger le local			
TABLE			
Dresser la table			
Desservir la table			
Effectuer le service			
PREPARATIONS CULINAIRES			
Préparer une boisson chaude			
Préparer une boisson froide			
Préparer une salade			
Préparer une soupe			
Cuire des oeufs durs			
Ecailler les oeufs			
Préparer des céréales			
Préparer un déjeuner			
Préparer un dessert			
Préparer un plat principal			
Monter un buffet			
Préparer un repas complet			

/pf

ANNEXE "G"

ATELIER DE CUISINE

ARTS PLASTIQUES

LÉGENDE: Acquis: A
Non-acquis: NA
En voie d'acquisition: EVA

	A	NA	EVA
4.3 Le pastel à l'huile			
4.3.1 Utilisation du pastel à l'huile			
4.3.2 Juxtaposition des couleurs			
4.3.3 Dessin guidé			
4.3.4 Dessin libre			
4.4 Le fusain			
4.4.1 Utilisation du fusain			
4.4.2 Dessin guidé			
4.4.3 Dessin libre			
4.5 Le crayon de bois			
4.5.1 Utilisation du crayon de bois			
4.5.2 Superposition des couleurs			
4.5.3 Juxtaposition des couleurs			
4.5.4 Remplir une surface limitée sans dépasser			
4.5.5 Agencer les couleurs			
4.5.6 Dessin guidé			
4.5.7 Dessin libre			

	A	NA	EVA
5. Les techniques de collage			
5.1 Utilisation de la colle à tapisserie			
5.2 Utilisation de la colle bond-fost			
5.3 Coller différents papiers			
5.4 Coller différents matériaux			
6. L'utilisation des ciseaux			
6.1 Etre capable de tenir les ciseaux			
6.2 Etre capable de couper librement			
6.3 Etre capable de couper différents matériaux			
7. Assemblage			
7.1 Assemblage de matériaux unidimensionnel			
7.2 Assemblage de matériaux tridimensionnel			

ARTS PLASTIQUES

LÉGENDE: Acquis: A
Non-acquis: NA
En voie d'acquisition: EVA

	A	NA	EVA
2.2.5 Occuper l'espace sans mélanger les couleurs. Dessin libre			
2.2.6 Tableau sans mélanger les couleurs			
3. L'encre			
2.3.1 Appliquer l'encre sur sa feuille en se servant du compte-goutte			
2.3.2 Souffler avec la paille			
2.3.3 Utiliser le drawing-gum			
2.3.4 Peindre avec l'encre			
4. Impressions			
2.4.1 Appliquer la gouache sur un objet			
2.4.2 Estamper sur une feuille			
2.4.3 Estamper sur différentes textures			
2.4.4 Se servir de l'encre et de différentes textures			
5. Pochoir			
2.5.1 Remplir avec la gouache une surface simple			
2.5.2 Remplir avec la gouache une surfaces complexe			

	A	NA	EVA
LES TECHNIQUES DE MODELAGE			
3.1 La pâte à modeler			
3.1.1 Utilisation de la play-doh; prise de conscience			
3.1.2 Utilisation de la plasticine; prise de conscience			
3.1.3 Faire une boule			
3.1.4 Faire un boudin			
3.1.5 Faire un serpentin			
3.1.6 Faire une galette			
3.1.7 Faire un bonhomme			
3.2 Le papier mâcher			
3.2.1 Préparer la colle à tapisserie			
3.2.2 Déchirer le papier journal			
3.2.3 Mélanger la colle et le papier journal			
3.2.4 Faire une boule			
3.2.5 Collectif: Crèche de Noël			
3.3 La poudre de fibre de bois			
3.3.1 Préparer la poudre avec l'eau			
3.3.2 Faire une boule			
3.3.3 Recouvrir un objet			

ARTS PLASTIQUES

LÉGENDE: Acquis: A
Non-acquis: NA
En voie d'acquisition: EVA

	A	NA	EVA
1.5.4 Plier une feuille en deux et découper une frise			
1.5.5 Plier une feuille en deux et découper des feuilles d'automne			
1.5.6 Plier une feuille en deux et découper une sapin			
1.5.7 Plier une feuille et découper des montagnes			
1.5.8 Fabriquer un moulin a vent en papier pliage			
1.5.9 Avec des cercles faire un cache-soleil			
1.5.10 Plier une feuille et y découper un nuage			
1. La peinture tactile			
2.1.1 Familiarisation avec la peinture			
2.1.2 Impression main droite doigts ouverts sur une feuille			
2.1.3 Impression main grauche doigts ouverts sur une feuille			
2.1.4 Idem pour les pieds			
2.1.5 Tartiner une feuille, dessiner avec un doigt en observant la consigne suivante:			
a) g)
b) h)
c) i)
d) j)
e)
f) h) tous ces signes debout
2.1.6 Impressions avec les pouces en tournant en rond 2 couleurs			
2.1.7 Impressions avec le bout des 5 doigts en tournant les 2 mains avec 1 couleur			
2.1.8 Remplir une forme			
2.1.9 Alternance, mains ouvertes, 2 couleurs: damier			
2.1.10 Magie des couleurs			
2. La gouache			
2.2.1 Utilisation du pinceau avec gouache			
2.2.2 Faire des taches. Pinceau pochoir et 1 couleur			
2.2.3 Faire des taches. Pinceau pochoir et 2 couleurs			
2.2.4 Utiliser les pochoir pour remplir une forme précise			

ARTS PLASTIQUES

LÉGENDE: Acquis: A
Non-acquis: NA
En voie d'acquisition: EVA

	A	NA	EVA
1. Le papier déchiré			
1.1.1 Déchirer du catalogue			
1.1.2 Déchirer du papier brouillon			
1.1.3 Déchirer du papier construction, plusieurs couleurs			
1.1.4 Déchirer du papier de soie			
1.1.5 Déchirer des formes précises (carré)			
2. Le papier coupé			
1.2.1 Couper du catalogue			
1.2.2 Couper du papier brouillon			
1.2.3 Couper du papier construction			
1.2.4 Couper du carton ondulé			
1.2.5 Couper du papier brouillon en rétrécissant la ligne afin d'arriver à une ligne à la mine de crayon			
1.2.6 Couper des formes précises, tel que: carré, cercle, triangle et rectangle			
3. Le papier plié			
1.3.1 Plier en deux à l'horizontal			
1.3.2 Plier en deux en diagonale			
1.3.3 Plier en accordéon			
1.3.4 Plier en alternance			

	A	NA	EVA
4. Le papier bouchonné			
1.4.1 Bouchonner gros du papier journal			
1.4.2 Bouchonner gros du papier construction			
1.4.3 Bouchonner gros du papier brouillon			
1.4.4 Bouchonner gros du papier de soie			
1.4.5 Bouchonner moyen du papier journal			
1.4.6 Bouchonner moyen du papier construction			
1.4.7 Bouchonner moyen du papier brouillon			
1.4.8 Bouchonner moyen du papier de soie			
1.4.9 Bouchonner petit du papier journal			
1.4.10 Bouchonner petit du papier construction			
1.4.11 Bouchonner petit du papier brouillon			
1.4.12 Bouchonner petit du papier de soie			
5. Origami			
1.5.1 Construire une maison en papier plié			
1.5.2 Avec des cercles faire un chat			
1.5.3 Plier une feuille en deux et découper un filet de pêche			

ARTS PLASTIQUES

LÉGENDE: Acquis: A
Non-acquis: NA
En voie d'acquisition: EVA

	A	NA	EVA
1. Papier			
1.1 Le papier déchiré			
1.2 Le papier coupé			
1.3 Le papier plié			
1.4 Le papier bouchonné			
1.5 Origami			
2. La peinture			
2.1 La peinture tactile			
2.2 Gouache			
2.3 Encre			
2.4 Impressions			
2.5 Pochoir			
3. Les techniques de modelage			
3.1 Pâte à modeler			
3.2 Papier mâcher			
3.3 Poudre de filtre de bois			
3.4 L'argile			

	A	NA	EVA
4. Les crayons			
4.1 Le crayon de cire			
4.2 Le pastel sèche			
4.3 Le pastel à l'huile			
4.4 Le fusain			
4.5 Le crayon de bois			
5. Les techniques de collage			
6. L'utilisation des ciseaux			
7. Assemblage			

ANNEXE "G"

ARTS PLASTIQUES

ÉDUCATION PHYSIQUE

NOM: _____

GROUPE: _____

REMARQUES:

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

DATE: _____

MICHEL ANDRÉOLI
Professeur d'éducation physique

1980-04-18

/pf1

ÉDUCATION PHYSIQUE

NOM: _____

GROUPE: _____

III. DÉPLACEMENTS DIVERS

3.1.6. GROUPÉS - ALLONGÉS

- A. stables (sur le côté) ☐
- B. avec déplacements ☐

3.1.7. COUCHÉ

- A. ventral ☐
- B. dorsal ☐
- C. côté droit ☐
- D. côté gauche ☐

IV. MOUVEMENT EXPRESSIF

- A. imitation ☐
- B. invention et production de mouvements ☐
- C. jeux de mimes ☐

V. CIRCUITS ET PARCOURS

- A. à consigne simple ☐
- B. à consignes composées ☐

VI. JEUX VARIÉS

- A. jeux de vitesse ☐
- B. jeux de force ☐
- C. jeux d'équilibre ☐
- D. jeux d'agilité ☐
- E. jeux de mimes ☐
- F. jeux d'observation ☐
- G. jeux d'attention ☐
- H. jeux de sens ☐
- I. jeux de groupe ☐
- J. jeux de société ☐
- K. jeux d'adresse ☐

VI. INITIATION AUX SPORTS, LOISIRS

- A. hockey intérieur ☐
- B. hockey cosom ☐
- C. baseball/softball ☐
- D. quilles ☐
- E. ping-pong ☐
- F. badminton ☐
- G. ballon balai ☐
- H. athlétisme ☐

.../11

ÉDUCATION PHYSIQUE

NOM: _____

GROUPE: _____

III. DÉPLACEMENTS DIVERS

3.1. Inventaire des divers déplacements

3.1.1. MARCHE

A. deux pieds	☐ D. pointes	☐ G. intérieur	☐ J. petits pas	☐
B. un pied	☐ E. talons	☐ H. extérieur	☐ K. grands pas	☐
C. croisé	☐ F. côtés	☐ I. canard	☐ L. pas moyens	☐

3.1.2. SAUTER

A. deux pieds	☐ D. dos	☐ G. ciseau	☐
B. un pied	☐ E. ventre	☐	
C. 1-2, 1-2	☐ F. rouleau ventral	☐	

3.1.3. RAMPER

A. ventre	☐ D. jambes poussées	☐ G. serpent (groupé/allongé)	☐
B. dos	☐ E. un bras - deux jambes	☐	
C. bras tirés	☐ F. une jambe - deux bras	☐	

3.1.4. QUADRUPÉDIE

A. simple (2 bras - 2 genoux) ☐

B. composée

1. 2 bras pliés - 2 jambes tendues	☐	3. 2 bras tendus - 2 jambes tendues	☐
2. 2 bras tendus - 2 genoux	☐	4. 2 bras pliés - 2 genoux	☐

C. renversée

1. bras tendus - talons ou plat	☐	2. bras pliés - talons ou plat	☐

3.1.5. ROULADES

A. avant	☐ D. côté gauche	☐ G. zig-zag	☐ J. arrière avec redressement à genoux	☐
B. arrière	☐ E. ligne droite	☐ H. avant avec redressement assis	☐ K. arrière avec redressement debout	☐
C. côté droit	☐ F. diagonale	☐ I. avant avec redressement debout	☐	

NOM: _____

GROUPE: _____

II. AJUSTEMENT SPATIAL ET TEMPOREL

2.3. Distances et Intervalles

- A. près - loin ☐
- B. ici - là ☐
- C. à côté - de côté ☐
- D. intervalles ☐

2.4. Structuration de l'espace

A. colonnes ☐	E. rectangle ☐	I. lettres ☐	M. ensemble ☐
B. carrés ☐	F. ligne ☐	J. lui-elle-toi-moi ☐	N. à côté ☐
C. triangle ☐	G. "X" ☐	K. corridors ☐	O. dans les côtés ☐
D. cercle ☐	H. chiffres ☐	L. zig-zag ☐	P. autour ☐

2.5. Ajustement temporel

2.5.1. ACQUISITION DE NOTIONS TEMPORELLES

- A. vite, plus vite (rapide) ☐
- B. doucement, plus doucement (lent) ☐
- C. moyen (vite - doucement) ☐
- D. minutes, secondes, heures, jours, semaines ☐
- E. chronomètre - horloge ☐

2.5.2. PRODUCTION ET REPRODUCTION DE NOTIONS TEMPORELLES

- A. rythme, tempo ☐
- B. jeux de consignes ☐

2.5.3. ORGANISATION TEMPORELLE

- A. jeux de consignes ☐

2.6. Ajustement spatio-temporel

2.6.1. DOUBLE CONSIGNE

- A. jeux de situations ☐

2.6.2. STRUCTURATION ESPACE-TEMPS

- A. jeux de situations et de consignes ☐

NOM: _____

GROUPE: _____

II. AJUSTEMENT SPATIAL ET TEMPOREL

2.1. Acquisition notions spatiales

A. en avant ☐	I. par-dessus ☐	Q. à travers ☐	Y. à l'extérieur ☐
B. en arrière ☐	J. par-dessous ☐	R. à côté ☐	Z. proche-près ☐
C. devant ☐	K. en haut ☐	S. de côté ☐	AA. loin ☐
D. derrière ☐	L. en bas ☐	T. en même temps ☐	BB. distances ☐
E. dessus ☐	M. au milieu ☐	U. moyen ☐	CC. au centre ☐
F. dessous ☐	N. entre les deux ☐	V. dedans ☐	DD. ici ☐
G. sur ☐	O. autour ☐	W. dehors ☐	EE. là ☐
H. sous ☐	P. ensemble ☐	X. à l'intérieur ☐	FF. là-bas ☐
			GG. en même temps ☐
			HH. intervalles ☐

2.2. Orientation - Localisation

2.2.1. PERSONNEL	A. moi	☐
	B. lui	☐
	C. elle	☐
	D. nous	☐
	E. groupe	☐
2.2.2. ENVIRONNEMENT	A. classe	☐
	B. gymnase	☐
	C. école	☐
	D. autobus	☐
	E. maison - centre d'accueil	☐
2.2.3. ORIENTEERING (plein-air)		☐

.../8

NOM: _____

GROUPE: _____

I. AJUSTEMENT CORPOREL

1.9.2. Contrôle de la progression

- porter ☐
- tirer ☐
- pousser ☐
- lever ☐

1.9.3. Discrimination des grosseurs

- petit ☐
- moyen ☐
- grand ☐

1.9.4. Discrimination des grandeurs

- petit ☐
- moyen ☐
- grand ☐

1.9.5. Discrimination des hauteurs

- bas ☐
- moyen ☐
- haut ☐

ÉDUCATION PHYSIQUE

NOM: _____

GROUPE: _____

I. AJUSTEMENT CORPOREL

1.8.2. Tension

- A. Force ☐
- B. Discrimination du poids ..... Léger ☐
  - Moyen ☐
  - Lourd ☐

1.8.3. Relâchement

- A. Relaxation - Détente ☐

1.8.4. Musculation

- A. Musculation des membres supérieurs ☐
- B. Musculation de la région abdominale ☐
- C. Musculation des membres inférieurs ☐
- D. Assouplissement de la région dorsale (colonne vertébrale) ☐
- E. Musculation générale ☐

1.9. MANIPULATION - COORDINATION

1.9.1. Coordination oculo-manuelle

	Lancer	Attraper
1. direct	☐	☐
2. avec bond	☐	☐
3. près	☐	☐
4. loin	☐	☐
5. avec outil	☐	☐
6. contre mur	☐	☐
7. avec le corps	☐	☐
8. sans le corps	☐	☐
9. côté dominant	☐	☐
10. côté non-dominant	☐	☐
11. par-dessus	☐	☐
12. par-dessous	☐	☐
13. trajectoire globale	☐	☐
14. trajectoire direct	☐	☐
15. trajectoire bond	☐	☐
16. trajectoire roulé	☐	☐

.../6

NOM: _____

GROUPE: _____

I. AJUSTEMENT CORPOREL

1.6. PRODUCTION ET REPRODUCTION DE MOUVEMENTS MOTEURS ET LOCOMOTEURS

1.6.1.

	A. Marcher	B. Sauter	C. Ramper	D. Quadrupédie	E. Roulades
Avant	☐	☐	☐	☐	☐
Arrière	☐	☐	☐	☐	☐
Côté	☐	☐	☐	☐	☐

F. Flexion (en vue d'effort) ☐ G. Extension (en vue d'effort) ☐

H. Rotation ☐ I. Invention de mouvements ☐

1.7. ASSOCIATION ET DISSOCIATION SEGMENTAIRES

1.7.1. Préhension manuelle

A. pouce - index ☐	E. index - majeur ☐	I. majeur-auriculaire ☐	M. auriculaire-pouce ☐
B. pouce - majeur ☐	F. index - auriculaire ☐	J. annulaire-auriculaire ☐	N. annulaire-paume ☐
C. pouce - annulaire ☐	G. index - annulaire ☐	K. quatre doigts-pouce ☐	O. majeur - paume ☐
D. pouce - auriculaire ☐	H. majeur - auriculaire ☐	L. quatre doigts-paume ☐	P. index - paume ☐

1.7.2. Préhension segmentaire

A. bras - tête ☐	E. bras - pied ☐	I. coude - genoux ☐	M. deux genoux ☐
B. bras - côté thorax ☐	F. coude - tête ☐	J. deux bras ☐	N. deux chevilles ☐
C. bras - hanche ☐	G. coude - côté thorax ☐	K. deux coudes ☐	O. mains retournées ☐
D. bras - genoux ☐	H. coude - hanche ☐	L. deux poignets ☐	

1.8. CONTRÔLE DU TONUS MUSCULAIRE

1.8.1. Contraction - décontraction

visage ☐ cou ☐ tronc - membres supérieurs ☐ membres inférieurs ☐

sourire ☐ mains - pieds ☐

grimace ☐

.../5

NOM: _____

GROUPE: _____

I. AJUSTEMENT CORPOREL

1.3.3.2. Plan incliné

A. par terre	☐	D. haut 8" à 12"	☐	G. base moyenne 6" à 10"	☐
B. bas 0" à 4"	☐	E. très haut 12" &	☐	H. base mince 4" à 6"	☐
C. moyen 4" à 8"	☐	F. base large 10" à 12"	☐	I. base très mince 2"à4"	☐
				J. base plus mince 0"à2"	☐

1.4. DISSOCIATION SEGMENTAIRE ET LATÉRALITÉ

1.4.1. Latéralité

1.4.1.1. CÔTÉ DOMINANT	droite	☐	gauche	☐			
1.4.1.2 RECONNAISSANCE	droite	☐	gauche	☐			
1.4.1.3. LATÉRALITÉ RENVERSÉE	droite	☐	gauche	☐			
1.4.1.4. REVERSIBILITÉ DE LATÉRALITÉ	acquis	☐	non-acquis	☐	instable	☐	
1.4.2. Marche et transport	main droite	☐	main gauche	☐			
1.4.3. Course et transport	main droite	☐	main gauche	☐			

1.5. GYMNASTIQUE DE MAINTIEN

1.5.1. Mobilité de la main	☐	1.5.5. Mobilité de la tête	☐
1.5.2. Mobilité du poignet	☐	1.5.6. Mobilité de l'axe corporel (colonne vertébrale)	☐
1.5.3. Mobilité de l'avant-bras	☐	1.5.7. Mobilité du bassin	☐
1.5.4. Mobilité de l'épaule	☐	1.5.8. Mobilité des jambes	☐
		1.5.9. Mobilité des pieds et chevilles	☐

.../4

NOM: _____

GROUPE: _____

I. AJUSTEMENT CORPOREL

1.2. ÉQUILIBRE

1.2.1. POSTURAL

A. debout	☐				
B. assis ..... droit	☐	mexicain	☐	indien	☐
C. à genoux .... droit	☐	assis	☐		
D. quadrupédie .. simple	☐	renversée	☐		

1.2.2. LIMITES ET RÉÉQUILIBRATION

A. deux jambes	☐	F. jambe droite-bras droit	☐	K. reprise d'équilibre	☐
B. deux jambes-deux bras	☐	G. jambe gauche-bras droit	☐	L. trois appuis contre mur (renversé)	☐
C. jambe droite	☐	H. jambe gauche-bras gauche	☐	M. deux appuis contre mur (renversé)	☐
D. jambe gauche	☐	I. jambe droite-deux bras	☐	N. renversé trois appuis	☐
E. jambe droite-bras droit	☐	J. jambe gauche-deux bras	☐	O. renversé deux appuis	☐

1.3. LATÉRALISATION

1.3.1. CÔTÉ DOMINANT	droite	☐	gauche	☐	
1.3.2. AXE LATÉRAL	droite	☐	gauche	☐	

1.3.3. NIVEAUX ET DIFFICULTÉS

1.3.3.1. Plan plat

A. par terre	☐	D. haut 8" à 12"	☐	G. base moyenne 6" à 10"	☐
B. bas 0" à 4"	☐	E. très haut 12" &	☐	H. base mince 4" à 6"	☐
C. moyen 4" à 8"	☐	F. base large 10" à 12"	☐	I. base très mince 0"à 4"	☐
				J. base plus mince 0"à 2"	☐

.../3

(ÉVALUATION CUMULATIVE DES ÉLÈVES EN ÉDUCATION PHYSIQUE)

ÉDUCATION PHYSIQUE

NOM: _____ DATE DE NAISSANCE: _____ GROUPE: _____

A.... Acquis
I.... Instable, en voie d'acquisition
N/A.. Non-acquis

I. AJUSTEMENT CORPOREL

1.1. RECONNAISSANCE ET IDENTIFICATION

1.1.1. TÊTE

A. tête ☐	F. cils ☐	K. machoire ☐	P. cou ☐
B. cheveux ☐	G. joues ☐	L. lèvres ☐	Q. gorge ☐
C. front ☐	H. nez ☐	M. dents ☐	R. nuque ☐
D. sourcils ☐	I. oreilles ☐	N. langue ☐	
E. yeux ☐	J. bouche ☐	O. menton ☐	

1.1.2. TRONC ET MEMBRES SUPÉRIEURS

A. épaule ☐	F. bicep ☐	K. doigts ☐	P. auriculaire ☐
B. poitrine ☐	G. coude ☐	L. pouce ☐	Q. ongles ☐
C. ventre ☐	H. poignet ☐	M. index ☐	R. dos de la main ☐
D. dos ☐	I. ceinture ☐	N. majeur ☐	S. paume ☐
E. bras ☐	J. main ☐	O. annulaire ☐	T. jointures ☐

1.1.3. MEMBRES INFÉRIEURS

A. fesses ☐	D. mollet ☐	G. coup de pied ☐	J. arche du pied ☐
B. cuisses ☐	E. cheville ☐	H. grosse orteil ☐	
C. genoux ☐	F. pied ☐	I. petite orteil ☐	

.../2

ANNEXE "G"

EDUCATION PHYSIQUE

Comportements sociaux
adaptés ... (suite)

LÉGENDE:	NA ...	Non-acquis
	EVA ...	En voie d'acquisition
	A ...	Acquis

COMMUNICATIONS ET COMPORTEMENTS SOCIAUX

	NA	EVA	A
- Comportement "adéquat", stable.	☐	☐	☐
- Changement brusque de comportement sans cause apparante.	☐	☐	☐
- Réagit "adéquatement" à la réprimande.	☐	☐	☐
- Fait des crises de colère sans cause évidente.	☐	☐	☐
- Fait des crises de colère quand il est contrarié.	☐	☐	☐
- Verbalise ses émotions.	☐	☐	☐
- Ne s'adapte qu'au professeur.	☐	☐	☐
- Accepte la critique et apporte des améliorations.	☐	☐	☐
- Se sent en sécurité seulement dans les situations familières.	☐	☐	☐
- Se sent en sécurité dans les situations nouvelles.	☐	☐	☐
- Manifeste de la curiosité à l'intérieur situations nouvelles.	☐	☐	☐
- Accepte difficilement un changement dans sa routine.	☐	☐	☐
- S'adapte "facilement" aux situations de groupe.	☐	☐	☐
- Répond rapidement aux directions et aux signaux de groupe.	☐	☐	☐
- Manifeste peu d'enthousiasme à l'intérieur des activités préparées.	☐	☐	☐
- Ne manifeste de l'enthousiasme qu'à l'intérieur de certaines activités, qui sont: _____			
- Manifeste un enthousiasme dans les activités en général.	☐	☐	☐
- Est accepté(e) par l'ensemble du groupe.	☐	☐	☐
- Est rejeté(e) par certains membres du groupe: _____			
- Encourage les autres à se comporter correctement.	☐	☐	☐
- Dérange les activités du groupe.	☐	☐	☐
- Se retire des activités du groupe.	☐	☐	☐
- Participe aux activités de groupe sans s'amuser.	☐	☐	☐
- S'amuse à l'intérieur des activités du groupe.	☐	☐	☐
- Requiert une surveillance individuelle pendant les sorties.	☐	☐	☐
- Peut surveiller ses camarades pendant les sorties.	☐	☐	☐
- Il lui arrive de s'emparer de ce qui appartient à quelqu'un d'autre.	☐	☐	☐
- Demande la permission d'utiliser le bien d'autrui.	☐	☐	☐

SIGNATURE: _____

LÉGENDE: NA ... Non-acquis
EVA ... En voie d'acquisition
A ... Acquis

COMMUNICATIONS ET COMPORTEMENTS SOCIAUX

	NA	EVA	A
- Respecte l'activité des pairs.	☐	☐	☐
- Respecte ses pairs.	☐	☐	☐
- Agit avec ses pairs de telle façon: _____			
- Intégré à la classe.	☐	☐	☐
- Intégré à l'école.	☐	☐	☐
- Intégré à l'environnement immédiat.	☐	☐	☐
- Intégré à l'environnement exploré.	☐	☐	☐
- Initié à l'environnement immédiat.	☐	☐	☐
- Initié à l'environnement éloigné.	☐	☐	☐
- Conscient(e) qu'une chose ne lui appartient pas.	☐	☐	☐
- Accepte de partager (sur demande).	☐	☐	☐
- Offre, partage de lui-même (d'elle-même).	☐	☐	☐
- S'excuse.	☐	☐	☐
- Dit "Merci".	☐	☐	☐
- Distingue "avant-midi" et "après-midi".	☐	☐	☐
- Peut traverser une rue seul(e).	☐	☐	☐
- Reconnaît le signal de la récréation.	☐	☐	☐
- Reconnaît le signal de la fin de la classe.	☐	☐	☐

	NA	EVA	A
- Possède la notion de "jour".	☐	☐	☐
- Possède la notion de "semaine".	☐	☐	☐
- Possède la notion de "mois".	☐	☐	☐
- Possède la notion "d'année".	☐	☐	☐
- Sait utiliser le calendrier.	☐	☐	☐
- Connaît l'utilité et le fonctionnement de l'horloge.	☐	☐	☐
- Responsabilité dans une tâche qu'on vient de lui assigner.	☐	☐	☐
- Responsabilité dans une tâche à faire.	☐	☐	☐
- A la notion des conséquences à venir des actes qu'il pose.	☐	☐	☐
- Possède la notion de "l'horaire à suivre".	☐	☐	☐
- Respecte un horaire.	☐	☐	☐
- Accepte d'aider les autres lorsqu'on lui demande.	☐	☐	☐
- Aide de lui-même (d'elle-même) les autres.	☐	☐	☐
- Accepte et respecte les demandes des pairs.	☐	☐	☐
- Demande de l'aide des pairs.	☐	☐	☐
- Demande de l'aide de l'adulte.	☐	☐	☐
- Phonèmes acquis: _____			
- Phonèmes en voie d'acquisition: _____			

.../9

LÉGENDE: NA ... Non-acquis
EVA ... En voie d'acquisition
A ... Acquis

COMMUNICATIONS ET COMPORTEMENTS SOCIAUX

	NA	EVA	A
- Fait part de ses désirs verbalement.	☐	☐	☐
- Fait par de ses désirs non-verbalement.	☐	☐	☐
- Ne montre aucun intérêt face à l'environnement (pairs inclus).	☐	☐	☐
- Montre un intérêt très limité face à l'environnement.	☐	☐	☐
- Ne s'intéresse qu'à: _____			
_____			
- Réagit à la présence d'une personne inconnue de façon différente qu'avec des personnes connues.	☐	☐	☐
- Réagit de telle façon: _____			
_____			
- Vocalise lorsqu'on lui porte attention.	☐	☐	☐
- Sourit lorsqu'on lui porte attention.	☐	☐	☐
- Recherche les contacts physiques avec les personnes familières.	☐	☐	☐
- Recherche trop les contacts physiques avec les personnes familières.	☐	☐	☐
- Ne joue que par imitation (sur demande).	☐	☐	☐
- Prend l'initiative dans le jeu de groupe.	☐	☐	☐
- Prend l'initiative de jouer.	☐	☐	☐

	NA	EVA	A
- Ne désire que jouer.	☐	☐	☐
- Saisit la notion de possession (mon, ma, ma, son, sa, ton, etc.)	☐	☐	☐
- Salue ou accueille ses pairs.	☐	☐	☐
- Salue ou accueille l'adulte.	☐	☐	☐
- Supporte l'absence du professeur.	☐	☐	☐
- Ne supporte pas l'absence du professeur.	☐	☐	☐
- Réagit de telle façon: _____			
_____			
- Respecte les limites physiques prescrites.	☐	☐	☐
- Peut faire de petites commissions, lesquelles:			
_____			
_____			
- Porte attention lorsqu'on lui conte une histoire.	☐	☐	☐
- Participe à des jeux de groupe structurés.	☐	☐	☐
- Attend son tour dans une activité.	☐	☐	☐
- S'exécute sans gêne devant les autres.	☐	☐	☐

LÉGENDE: NA ... Non-acquis
EVA ... En voie d'acquisition
A ... Acquis

COMMUNICATIONS ET COMPORTEMENTS SOCIAUX

	NA	EVA	A
- Peut répéter des mots de 1 ou 2 syllabes.	☐	☐	☐
- Est l'initiateur d'une communication: de façon non-verbale.	☐	☐	☐
- Est l'initiateur d'une communication: de façon verbale.	☐	☐	☐
- Emet indistinctement des sons de façon répétée.	☐	☐	☐
- Répond à son nom.	☐	☐	☐
- Associe les noms aux visages (personnes vues régulièrement).	☐	☐	☐
- Associe les noms aux visages (personnes rencontrées occasionnellement)	☐	☐	☐
- Réagit adéquatement au "NON!".	☐	☐	☐
- Comprend "Au revoir" ou "Bonjour" (et y répond).	☐	☐	☐
- Comprend "Bravo" (ou autre encouragement verbal et y répond).	☐	☐	☐
- Répond aux gestes seulement.	☐	☐	☐
- Comprend une consigne simple.	☐	☐	☐
- Exécute une consigne simple.	☐	☐	☐
- Comprend une consigne multiple.	☐	☐	☐
- Exécute une consigne multiple.	☐	☐	☐

	NA	EVA	A
- Comprend "Avant".	☐	☐	☐
- Comprend "Après".	☐	☐	☐
- Exprime verbalement ses besoins primaires (manger, boire, etc.).	☐	☐	☐
- Exprime non-verbalement des besoins primaires (manger, boire, etc.).	☐	☐	☐
- Exprime verbalement une sensation de bien-être, de joie.	☐	☐	☐
- Exprime non-verbalement une sensation de bien-être, de joie.	☐	☐	☐
- Rit fort.	☐	☐	☐
- S'excite.	☐	☐	☐
- Joue isolément.	☐	☐	☐
- Types de jeux préférés: _____			
_____			
- Joue avec les pairs.	☐	☐	☐
- Types de jeux préférés: _____			
_____			
- Sélectif(ve) dans le choix des pairs, compagnons(pagnes) de jeu.	☐	☐	☐
- Joue avec l'adulte.	☐	☐	☐

.../7

LÉGENDE:	NA ...	Non-acquis
	EVA ...	En voie d'acquisition
	A ...	Acquis

TRANSPORT

	NA	EVA	A
- Différencie les autobus de transport publique et les autres.	☐	☐	☐
- Reconnaît l'enseigne des arrêts d'autobus.	☐	☐	☐
- Reconnaît le numéro de son autobus.	☐	☐	☐
- S'aligne derrière les personnes.	☐	☐	☐
- Met le billet ou l'argent dans la boîte.	☐	☐	☐
- Peut réunir l'argent nécessaire pour payer le montant exact.	☐	☐	☐
- Peut demander une correspondance.	☐	☐	☐
- Utilise la porte arrière pour descendre.	☐	☐	☐
- Reconnaît la rue où l'on descend.	☐	☐	☐
- Peut demander une information au chauffeur.	☐	☐	☐
- Peut acheter des billets de métro.	☐	☐	☐
- Connaît le mécanisme permettant l'entrée au métro.	☐	☐	☐
- Reconnaît la sortie de métro à utiliser.	☐	☐	☐
- Peut héler un taxi (ou appeler un taxi).	☐	☐	☐
- Peut transmettre son adresse au chauffeur de taxi.	☐	☐	☐

POSTE

	NA	EVA	A
- Connaît son adresse.	☐	☐	☐
- Peut écrire son adresse.	☐	☐	☐
- Peut cacheter une enveloppe.	☐	☐	☐
- Peut acheter un timbre.	☐	☐	☐
- Peut lire le chiffre indiqué sur le timbre.	☐	☐	☐
- Peut coller le timbre au bon endroit.	☐	☐	☐
- Reconnaît une boîte aux lettres.	☐	☐	☐
- Peut poster une lettre.	☐	☐	☐
- Peut aller chercher le courrier dans une boîte aux lettres.	☐	☐	☐
- Peut ouvrir le courrier qui lui est adressé (préalable: reconnaître son courrier).	☐	☐	☐

.../6

Comportements sociaux adaptés ... (suite)

LÉGENDE: NA ... Non-acquis
EVA ... En voie d'acquisition
A ... Acquis

SÉCURITÉ

	NA	EVA	A
- Reconnaît des objets dangereux.	☐	☐	☐
- Peut manipuler avec sécurité les objets dangereux.	☐	☐	☐
- Recherche de l'aide à la suite d'une blessure.	☐	☐	☐
- Demeure à l'intérieur des limites assignées.	☐	☐	☐
- Reconnaît les personnes responsables.	☐	☐	☐
- Participe à une activité de sauvetage en cas de feu.	☐	☐	☐
- Utilise les instruments sportifs avec sécurité.	☐	☐	☐
- Observe les règlements affichés ou cités verbalement.	☐	☐	☐
- Joue avec sécurité.	☐	☐	☐
- Reconnaît les sorties d'urgence.	☐	☐	☐
- Observe les policiers et leur utilité.	☐	☐	☐
- Reconnaît l'utilité de la défense et l'utilise adéquatement.	☐	☐	☐
- Sait quoi faire s'il se sent perdu.	☐	☐	☐

UTILISATION DU TÉLÉPHONE

	NA	EVA	A
- Peut répondre adéquatement au téléphone.	☐	☐	☐
- Peut distinguer une ligne engagé d'une ligne disponible.	☐	☐	☐
- Repère sur l'appareil les chiffres d'un numéro.	☐	☐	☐
- Récite de mémoire son numéro de téléphone.	☐	☐	☐
- Ecrit de mémoire son numéro de téléphone.	☐	☐	☐
- Utilise adéquatement un téléphone publique.	☐	☐	☐
- Peut demander un interurbain.	☐	☐	☐
- Peut demander le service d'information.	☐	☐	☐
- Utilise l'annuaire téléphonique.	☐	☐	☐

.../5

LÉGENDE: NA ... Non-acquis
EVA ... En voie d'acquisition
A ... Acquis

HYGIÈNE GÉNÉRALE

	NA	EVA	A
- Collabore au moment de laver ses mains.	☐	☐	☐
- Collabore au moment de laver son visage.	☐	☐	☐
- Collabore au moment d'assécher ses mains.	☐	☐	☐
- Collabore au moment d'assécher son visage.	☐	☐	☐
- Lave ses mains seul(e).	☐	☐	☐
- Assèche ses mains seul(e).	☐	☐	☐
- Lave son visage seul(e).	☐	☐	☐
- Assèche son visage seul(e).	☐	☐	☐
- Peut se moucher seul(e).	☐	☐	☐
- Se mouche quand on le lui rappelle.	☐	☐	☐
- Décide seul(e) qu'il (elle) doit se moucher.	☐	☐	☐
- Peigne ses cheveux.	☐	☐	☐
- Brosse ses cheveux.	☐	☐	☐
- Lave ses cheveux.	☐	☐	☐
- Assèche ses cheveux.	☐	☐	☐
- Se nettoie les ongles.	☐	☐	☐
- Pense seul(e) à agir en fonction de la propreté générale.	☐	☐	☐
- Peut "équilibrer" la température de l'eau.	☐	☐	☐

HYGIÈNE DENTAIRE

	NA	EVA	A
- Connaît sa brosse à dents.	☐	☐	☐
- Prend et tient sa brosse à dents.	☐	☐	☐
- Humecte sa brosse à dents.	☐	☐	☐
- Etend un pois de dentifrice sur sa brosse à dents.	☐	☐	☐
- Brosse la surface externe des dents (avant).	☐	☐	☐
- Brosse la surface externe des dents (toutes).	☐	☐	☐
- Brosse la surface interne des dents (avant).	☐	☐	☐
- Brosse la surface interne des dents (côtés).	☐	☐	☐
- Rince sa bouche.	☐	☐	☐
- Boit l'eau du rinçage.	☐	☐	☐
- Nettoie sa brosse à dents.	☐	☐	☐
- Range sa brosse à dents.	☐	☐	☐
- Nettoie le lavabo.	☐	☐	☐
- Range les accessoires.	☐	☐	☐

.../4

LÉGENDE: NA ... Non-acquis
EVA ... En voie d'acquisition
A ... Acquis

HABILLAGE ET DÉSHABILLAGE

	NA	EVA	A
- Acquisition de l'ordre séquentiel de l'habillage et du déshabillage.	☐	☐	☐
- Coopération passive à l'habillage.	☐	☐	☐
- Met son chapeau.	☐	☐	☐
- Enlève son chapeau.	☐	☐	☐
- Met ses chaussettes.	☐	☐	☐
- Enlève ses chaussettes.	☐	☐	☐
- Met ses chaussures (sans distinction de gauche et droite).	☐	☐	☐
- Met ses chaussures correctement.	☐	☐	☐
- Dénoue ses chaussures.	☐	☐	☐
- Enlève ses chaussures (dénouées).	☐	☐	☐
- Met ses pantalons.	☐	☐	☐
- Enlève ses pantalons.	☐	☐	☐
- Met sa chemise.	☐	☐	☐
- Enlève sa chemise.	☐	☐	☐
- Met son chandail.	☐	☐	☐
- Enlève son chandail.	☐	☐	☐
- Aide à l'habillage.	☐	☐	☐
- Aide au déhabillage.	☐	☐	☐
- Monte fermeture-éclair (assemblée).	☐	☐	☐
- Descend fermeture-éclair (assemblée).	☐	☐	☐
- Assemble fermeture-éclair.	☐	☐	☐
- Met son manteau.	☐	☐	☐
- Enlève son manteau.	☐	☐	☐
- Suspend son manteau.	☐	☐	☐
- Trouve seul son crochet.	☐	☐	☐
- Reconnaît les vêtements qu'il doit mettre.	☐	☐	☐
- Peut boutonner des boutons de grandeur moyenne.	☐	☐	☐
- Peut boutonner des petits boutons.	☐	☐	☐
- Peut déboutonner des boutons de grandeur moyenne.	☐	☐	☐
- Peut déboutonner des petits boutons.	☐	☐	☐
- Commence à s'habiller de son propre chef.	☐	☐	☐
- Commence à se déhabiller de son propre chef.	☐	☐	☐
- Sait distinguer le devant du dos des vêtements.	☐	☐	☐
- Reconnaît ses vêtements.	☐	☐	☐
- Peut choisir le vêtement adéquat selon la température et le temps.	☐	☐	☐
- Range ses vêtements.	☐	☐	☐
- Dit quand il manque un bouton (ou un autre accroc au vêtement).	☐	☐	☐
- Met ses gants.	☐	☐	☐
- Enlève ses gants.	☐	☐	☐
- Met ses mitaines.	☐	☐	☐
- Enlève ses mitaines.	☐	☐	☐

.../3

COMPORTEMENTS SOCIAUX ADAPTÉS

DOCUMENT DE TRAVAIL

LÉGENDE: NA ... Non-acquis
EVA ... En voie d'acquisition
A ... Acquis

COMPORTEMENT À TABLE

	NA	EVA	A
- "Défait", coupe ou écrase lui-même ses aliments.	☐	☐	☐
- Absorbe des aliments "défaits", écrasés ou coupés par l'adulte.	☐	☐	☐
- Peut se préparer lui-même (elle-même) un repas simple.	☐	☐	☐
- Mange avec ses doigts.	☐	☐	☐
- Se sert adéquatement des ustensiles.	☐	☐	☐
- Boît à la tasse (avec aide).	☐	☐	☐
- Boît à la tasse (sans aide).	☐	☐	☐
- Tient une tasse (un verre) à deux mains.	☐	☐	☐
- Boît avec une paille.	☐	☐	☐
- Porte tout à sa bouche.	☐	☐	☐
- Reconnaît sa place à la table.	☐	☐	☐
- Préserve ses vêtements en mangeant.	☐	☐	☐
- Sait utiliser une serviette de table.	☐	☐	☐
- Peut mettre le couvert.	☐	☐	☐
- Nettoie sa place à table.	☐	☐	☐
- Lave la vaisselle.	☐	☐	☐
- Essuie la vaisselle.	☐	☐	☐
- Range la vaisselle.	☐	☐	☐
- Mange "convenablement".	☐	☐	☐

TOILETTE

	NA	EVA	A
- Indique quand souillé(e) ou mouillé(e).	☐	☐	☐
- Fait sur le pot (la toilette) lorsqu'on l'y met.	☐	☐	☐
- Signale qu'il veut aller à la toilette.	☐	☐	☐
- Va régulièrement aux cabinets pour les selles.	☐	☐	☐
- Voit seul(e) à ses besoins d'élimination.	☐	☐	☐
- Soulève le siège au moment d'uriner.	☐	☐	☐
- Fait bon usage du papier hygiénique.	☐	☐	☐
- Actionne la chasse d'eau.	☐	☐	☐
- Réajuste ses vêtements.	☐	☐	☐
- Lave ses mains.	☐	☐	☐
- Respecte l'ordre séquentiel des "comportements" à émettre lorsqu'on va à la toilette.	☐	☐	☐
- Identifie les signes indiquant les toilettes pour hommes et femmes.	☐	☐	☐

.../2

ANNEXE "G"

COMPORTEMENTS SOCIAUX ADAPTÉS

SCIENCES HUMAINES

NOM DE L'ÉLÈVE: _____

ENVIRONNEMENT IMMÉDIAT

	Sensibilisation	Exploration
. maison	☐	☐
. école	☐	☐
. quartier	☐	☐

ENVIRONNEMENT ÉLOIGNÉ

	Sensibilisation	Exploration
. lieux publics	☐	☐
. transport	☐	☐
. milieu rural	☐	☐
. milieu urbain	☐	☐

TEMPOREL

LÉGENDE: Acquis: A
En voie d'acquisition: EVA
Non-acquis: NA

	A	EVA	NA
. heure	☐	☐	☐
. jours	☐	☐	☐
. semaine	☐	☐	☐
. mois	☐	☐	☐
. année	☐	☐	☐
. saison	☐	☐	☐
. température	☐	☐	☐

EXERCICES SENSORIELS

Gustatifs: _____

_____

Olfactifs: _____

_____

Perceptifs: _____

_____

Tactiles: _____

_____

Auditifs: _____

ANNEXE "G"

SCIENCES HUMAINES

MATHÉMATIQUES

NOM DE L'ÉLÈVE: _____

PRÉALABLE

- Grand/petit ☐
- Epais/mince ☐
- Plus/moins ☐
- Pareil/différent ☐
- Droite/gauche ☐
- Sur/sous ☐
- Avant/après ☐
- Dessus/dessous ☐
- Le + /le - ☐

TOPOLOGIE

- A côté/autour ☐
- Intérieur/ Extérieur ☐
- Près/loin/ proche ☐
- Entre/haut/ milieu ☐
- A travers/en dehors/en dedans ☐

NUMÉROTATION

Symbole ( )

- Reconnaissance ☐
- Reproduction ☐
- Manipulation ☐
- Enumération mécanique ☐

COULEURS

- Rouge ☐
- Jaune ☐
- Bleu ☐
- Vert ☐
- Brun ☐
- Orange ☐
- Violet ☐
- Blanc ☐
- Noir ☐

ENSEMBLE

- Sériation ☐
- Classification ☐
- Association ☐

SOUS-ENSEMBLE ☐

SYMBOLES

- (≠) ☐
- (=) ☐
- (O) ☐
- (<) ☐
- (>) ☐

RAISONNEMENT

Suite logique

☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4

Problème

_____

_____

_____

FORMES GÉOMÉTRIQUES

	Reconnaissance	Reproduction
. Cercle	☐	☐
. Carré	☐	☐
. Rectangle	☐	☐
. Triangle	☐	☐
. Ovale	☐	☐

OPÉRATIONS

	Sensibilisation	Transposition
. (+)	☐	☐
. (-)	☐	☐
. (×)	☐	☐
. (÷)	☐	☐

ARGENTS

	Reconnaissance	Utilisation
. 5¢	☐	☐
. 10¢	☐	☐
. 25¢	☐	☐
. $1.00	☐	☐
. $2.00	☐	☐
. $5.00	☐	☐

Année scolaire 1978-1979

/pf

ANNEXE "G"

MATHÉMATIQUE

ÉCRITURE

NOM DE L'ÉLÈVE: _____

ÉCRITURE

Gribouilli ☐

Formes

. (L) ☐
. (⌒) ☐
. (O) ☐
. (—) ☐
. (I) ☐
. (/) ☐

Orientation

→ ☐
← ☐
↑ ☐
↓ ☐

COORDINATION OCULO-MANUELLE

LÉGENDE:
Acquis: A
En voie d'acquisition: EVA
Non-acquis: NA

	A	EVA	NA
. trajet	☐	☐	☐
. poursuite oculaire	☐	☐	☐
. discrimination	☐	☐	☐
. décalques	☐	☐	☐

Copies

	A	EVA	NA
. lettres	☐	☐	☐
. mots	☐	☐	☐
. prénom	☐	☐	☐
. nom	☐	☐	☐
. adresse	☐	☐	☐
. téléphone	☐	☐	☐

LECTURE

Méthode utilisée: _____

. analytique ☐
. globale ☐

Niveau: _____

Acquisition

. lettres (/)
. mots (/)
. phrases (/)

Compréhension de lecture

_____
_____
_____

DICTÉE

LÉGENDE:
Acquis: A
En voie d'acquisition: EVA
Non-acquis: NA

. lettres (/)	☐	☐	☐
. syllabes (/)	☐	☐	☐
. mots (/)	☐	☐	☐
. phrases (/)	☐	☐	☐

Année scolaire 1978-1979

/pf

ANNEXE "G"

ECRITURE

ANNEXE "G"

COUTURE

OBJECTIF: point de surjet
devant
de croix
coudre des boutons

COUTURE

LÉGENDE: Acquis ..... A
Non-acquis ..... NA
Instable I

TECHNIQUE	A	NA	I	ÉTAPES	Réalisé
Surjet 1. Tenir le matériel dans la main dominante. 2. Tenir le fil de l'autre main. 3. Chercher le trou pour y passer le fil (en arrière du travail). 4. Lorsque l'aiguille ou le lacet pointe sur soi, le tirer. 5. Recommencer (toujours de l'arrière vers l'avant du travail). 6. Essayer au début d'immobiliser le travail, afin que l'enfant ne puisse pas le bouger constamment pendant la notion d'arrière vers l'avant.				A) Plaques de carton avec un gros trou au centre pour la fabrication de pompons. B) Planchettes de bois rondes perforées (genre de base de rotin). C) Plaquettes de carton minces perforées. D) Plaquettes avec un modèle dessiné. Utilisation de fils de plastique de laine (grosse) de coton à broder	
Point devant 1. Joindre les points par une ligne. 2. Commencer par l'arrière du travail (comme pour le surjet). 3. Pointer l'aiguille dans le trou de côté.				A) Prendre une très longue planche de contre-plaqué trouée. B) Placer un enfant de chaque côté de la planche.	

COUTURE ... (suite)

TECHNIQUES	A	NA	I	ÉTAPES	Réalisé
Point devant ... (suite)					
4. Enfoncer l'aiguille vers l'arrière. _____				C) Doivent se "renvoyer le lacet" - N'importe où sur la planche. _____	
5. Pointer l'aiguille dans le trou suivant (à l'arrière du travail). _____				- Trous côté à côte. _____	
				D) Planchette de bois perforée. _____	
				E) Plaquette de carton perforée. _____	
				F) Avec forme ou dessin à suivre. _____	
				G) Sur canevas - gros trous _____	
				- petits trous. _____	
				H) Varier la grosseur des fils _____	
				des aiguilles. _____	

RÉALISATIONS	Réalisé
. Pompons _____	
. Marionnettes - feutrine _____	
- tissu. _____	
. Canevas _____	
. Coudre les boutons. _____	

/pf

ANNEXE "G"

TRESSAGE - TISSAGE

TRESSAGE - TISSAGE

OBJECTIF: a) acquérir les notions de dessus-dessous

b) alternance de couleurs.

LEGENDE: Acquis ..... A
Non-acquis .... NA
Instable I

TECHNIQUES	A	NA	I	ETAPES	Réalisé
1. Faire tendre des fils de traîne.				A) Cadre cranté.	
2. Avec de la tricolette "large" tendre des fils sur les fils de chaîne.				B) Faire son cadre.	
3. Passer les fils dessus-dessous.				C) Tissage unicolore sans alternance.	
4. Alterner le croisé des fils de chaîne.				D) Tissage unicolore alterné.	
				E) Tissage bicolore.	
				F) Réduire la dimension des fils de chaîne, pour arriver à la même dimension que les fils de traîne.	

/pf

ANNEXE "G"

CROCHET

CROCHET

LEGENDE: Acquis ..... A
Non-acquis .... NA
Instable I

TECHNIQUES	A	NA	I	ETAPES	Réalisé
Tapis de crochet					
1. Couper des bouts de laine à la longueur voulue.				A) Apprentissage des différents mouvements sur un morceau de canevas.	
2. Prendre le crochet.					
3. L'enfiler dans un trou du canevas.					
4. Mettre le bout de laine sous le crochet. Egaliser les deux bouts.				B) Exécution du mouvement sur un canevas (dessin géométrique).	
5. Tirer le crochet vers soi. S'assurer que la boucle de laine dépasse le "clapet".				C) Exécution au crochet de son propre dessin sur un canevas.	
6. Ramener le crochet en arrêtant la laine au niveau du "clapet".					
7. Passer les deux bouts de laine sous le crochet.					
8. Fermer le "clapet".					
9. Tirer vers soi le crochet.					
Crochet					
1. Sur son doigt, index , principe de la chaînette.					
2. Sur crochet (très gros) exécution d'une chaînette simple.					

/pī

ANNEXE "G"

ENFILAGE

ENFILAGE

OBJECTIF: enfilage . noeud
. perle
. aiguille

LEGENDE: Acquis ..... A
Non-acquis .... NA
Instable I

TECHNIQUES	A	NA	I	ETAPES	Réalisé
Perles					
1. Prendre un lacet.				A) Perles de bois - très grosses	
2. Trouver le bout.				- moyennes	
3. Faire un noeud.				- petites.	
4. Prendre l'autre extrémité.				Perles de céramiques - moyennes	
5. Prendre une perle.				- petites.	
6. Regarder dans le trou.				Perles de macramé	
7. Prendre le lacet entre pouce et index.				B) Unicolore.	
8. Passer le lacet dans le trou.				Multicolore.	
9. Attraper l'extrémité du lacet.				Sériation.	
10. Tirer ou enfiler.				C) Lacet ——→ de fin à gros.	
Aiguille					
1. Prendre l'aiguille d'une main.				A) Grosse aiguille à canevas	
2. Regarder le chat.				à broderie	
3. Prendre le fil ... de l'autre main entre le pouce et l'index.				à coudre.	
4. Laisser dépasser une petite longueur.				-gros chat	
5. Mettre cette longueur vis-à-vis du chat de l'aiguille.				-petit chat	
6. Enfiler - tirer.				B) Fil de fin à gros.	
7. Faire un noeud.					

/pf

ANNEXE "G"

ATELIER DE CONSTRUCTION

NOM DE L'ÉLÈVE: _____

ATELIER DE CONSTRUCTION

LÉGENDE: R ... reconnaître
N ... nommer
U ... utiliser

I. OUTILS

	R	N	U
A) MARTEAU	☐	☐	☐
1. manche	☐		
2. tête	☐		
B) CLOU	☐	☐	☐
1. tête	☐		
2. bout	☐		
C) TOURNEVIS	☐	☐	☐
1. manche	☐		
2. mèche	☐		
D) VIS	☐	☐	☐
1. tête	☐		
2. mèche	☐		
E) SCIE À DÉCOUPER	☐	☐	☐
1. poignée	☐		
2. lame	☐		
3. dents	☐		
F) SCIE À CHANTOURNER	☐	☐	☐
1. poignée	☐		
2. lame	☐		
3. dents	☐		
G) VERNIS	☐	☐	☐
H) PAPIER SABLER	☐	☐	☐
I) SERRE-JOINT	☐	☐	☐
1. poignée	☐		
2. mâchoires	☐		
3. manivelle	☐		

Atelier de construction

NOM DE L'ÉLÈVE: _____

II. UTILISATION DES OUTILS

MARTEAU	1.	Saisir le marteau au bout du manche avec une main.	☐
	2.	Mettre la tête du marteau en bas.	☐
	3.	Frapper avec la tête du marteau sur un morceau de bois.	☐
	4.	Frapper avec la tête du marteau sur un clou à demi enfoncé.	☐
CLOU	5.	Saisir un clou entre le pouce et l'index.	☐
	6.	Mettre le clou dans un trou préalablement percé.	☐
	7.	Tenir le clou droit dans le trou préalablement percé.	☐
	8.	Tenir le clou sans qu'il soit dans un trou préalablement percé.	☐
	9.	Frapper avec la tête du marteau sur un clou non préalablement enfoncé.	☐
	10.	Enfoncer le clou jusqu'au fond.	☐
SCIE À DÉCOUPER	1.	Prendre la scie par la poignée.	☐
	2.	Diriger les dents de la scie vers le bas.	☐
	3.	Enligner le lame de la scie sur le morceau de bois.	☐
	4.	Pousser sur la scie.	☐
	5.	Tirer sur la scie.	☐
	6.	Alterner les deux mouvements (pousser-tirer la scie).	☐
	7.	Enligner la lame de la scie sur le tracé fait sur le morceau de bois.	☐
	8.	Alterner les deux mouvements (pousser-tirer la scie).	☐

ATELIER DE CONSTRUCTION

AIDE MEMOIRE

Outillage: équerre, compas, scie à découper, lime demi-ronde et papier de verre.

Matériaux: quelques retailles de bois mince de 1/8" et 2 épingles à linge.

Marche à suivre:

- Tracer les contours sur le morceau de contre-plaqué (pochoir). Découper à l'aide de la scie à découper. Limer soigneusement, sabler les bords et la surface au papier très fin.
- Prendre deux pinces à linge et les placer côte à côte. Coller une petite cale de bois entre les épingles; limer cette cale d'après le contour des pinces.
- Dans le même type de contre-plaqué qu'employé au début, tracer un rectangle en y posant les pinces ainsi jumelées.
- Découper grossièrement, coller sur les deux pinces. Laisser sécher. Limer et sabler.

Assemblage:

- Coller cette pince improvisée en position sur la plaquette murale, serrer dans l'étau ou à l'aide d'une presse, laisser sécher.

Finition:

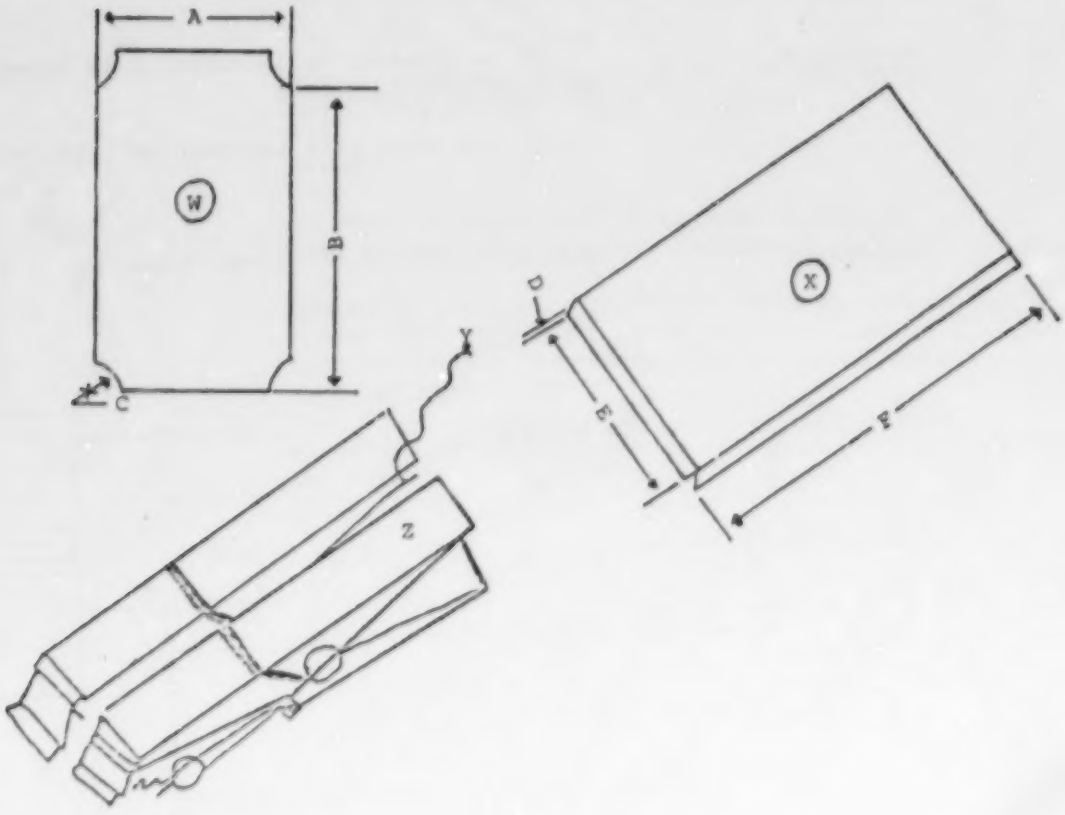
- Peindre ou dessiner sur l'aide-mémoire des motifs décoratifs

---

.../2

PIECE	MESURES ANGLAISES	MESURES METRIQUES
W	1/8" x 6" x 10¼"	3 mm x 152 mm x 267 mm
X	1/8" x deux largeurs d'épingles + ¼" x longueur d'une épingle	2 mm x deux largeurs d'épingles + ¼" x longueur d'une épingle
Y	1/8" x longueur x épaisseur d'une épingle	3 mm x longueur x épaisseur d'une épingle
Z	deux épingles à linge	

	TABLEAU DE COTATION				
A	6"	152 mm	B	10¼"	267 mm
C	1" ray.	25 mm	D	1/8"	3 mm
E	Deux largeurs de pinces à linge ¼" (7 mm)				
F	La longueur d'une pince à linge				



ATELIER DE CONSTRUCTION

CABANES D'OISEAUX

Outillage: scie à découper, vrille.

Matériaux: Contreplaqué.

Marche à suivre:

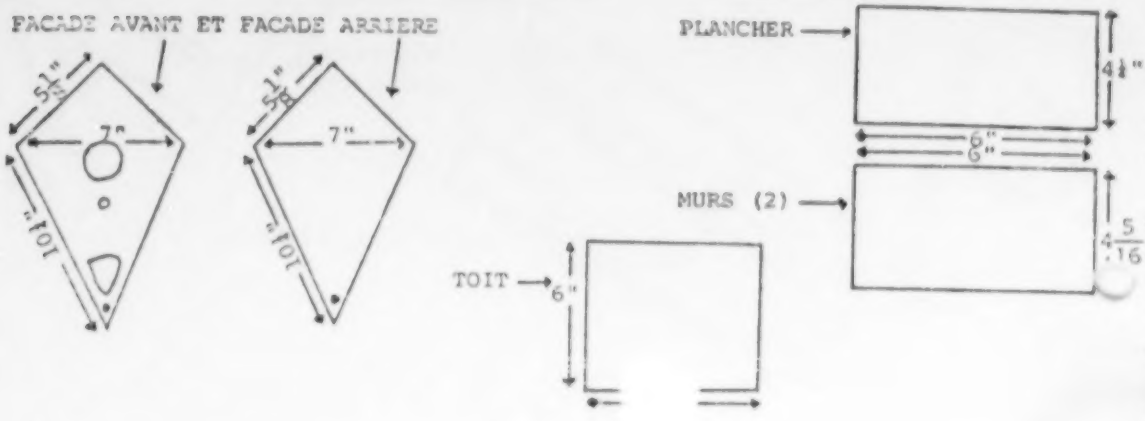
- Tracer à l'aide de pochoir le devant, le derrière, les côtés et le toit de la cabane d'oiseaux.
- Scier chaque partie de la cabane.
- Tracer sur la façade de devant , un cercle de 1" de rayon (porte de la cabane). Découper ce cercle.
- Percer un petit trou, à l'aide de la vrille, sous la porte de la cabane et aussi au bas de la cabane (sur la façade avant et arrière).
- Sabler chaque morceau.

Assemblage:

- Clouer le plancher de la cabane à la façade avant et arrière de la cabane.
- Clouer les côtés puis les deux moitiés du toit.

Finition:

- Peindre la cabane de couleur voyante.



ATELIER DE CONSTRUCTION

CASSE-TETE (pomme-orange)
(en 4 morceaux)

Matériel:

. Planche de pin de 12" x 48" x 3/4" sciée en quatre carrés de 12" x 12"

. Peinture acrylique en tube ou gouache.

. Vernis acrylique.

. Ruban adhésif noir flexible de 1/8".

. Papier de verre.

. Pinceaux.

. Quatre ensembles oeillet et crochet sur toile adhésive pour l'accrochage.

Marche à suivre:

. Scier la planche de pin en quatre carrés de 12" x 12".

. Rassembler les quatre morceaux en un carré de 24" x 24".

. Tracer le dessin en prenant soin de prolonger les lignes sur les chants des carrés.

. Peindre.

. Au moyen du ruban noir contourner le dessin. Bien presser pour assurer l'adhérence parfaite.

. Appliquer une couche de vernis, laisser sécher. Poncer très légèrement, puis appliquer une deuxième couche. Ne pas oublier de vernir aussi tous les chants.

. Fixer les attaches adhésives au mur et derrière les carrés.

.../2

Atelier de construction

CASSE-TETE ... (suite)
(fabriqué avec des blocs)

Matériel:

- Images, photos, dessins, illustrations.
- Un ensemble de bloc de bois.
- Papier contact transparent ou vernis à l'uréthane clair.
- Colle caoutchouc.
- Ciseaux tranchants.
- Règle et équerre.
- Crayon bien aiguisé.

Marche à suivre:

- Assembler les cubes et mesurer les dimensions totales afin de choisir une illustration correspondante.
- Bien mesurer les blocs - ils ne sont pas toujours tout à fait égaux - et quadriller le dos de l'image à l'aide des blocs.
- Appliquer sur chaque illustration un papier contact transparent ou du vernis à l'uréthane clair (vérifier au préalable si le vernis convient au type de papier de votre illustration).
- Pour plus de sureté, numéroter les carreaux et les blocs.
- Découper un carré, le coller sur un bloc et procéder ainsi de suite pour tous les cubes.
- Quand la colle est bien séchée, découper l'excédent de papier à l'aide des ciseaux ou de l'X-Acto.

Variations:

- Illustrer seulement trois ou quatre faces des cubes et peindre les autres de couleurs contrastantes.
- Au lieu d'illustrations exploiter des variations de formes géométriques.

ANNEXE "H"

PROGRAMME DE PSYCHOMOTRICITÉ

(quelques exemples d'exercices)

BIBLIOGRAPHIE

BIBLIOGRAPHIE

A.A.H.P.E.R. Foundations and practices in Perceptual Motor Learning. A Quest for understanding. Washington, D.C., U.S.A., 1971, 180 pages.

A.A.H.P.E.R. Programing for the mentally retarded. Washington, D.C., U.S.A., 1968, 138 pages.

Arnheim, D.,D., Auxter, D. Crowe, W.C., Principles and methods of adapted physical education. St-Louis, U.S.A., 1969, 419 pages, 314 illustrations.

Beter, T.R., Cragin, W.E., The mentally retarded child and his motor Behavior. Springfield, Illinois, U.S.A., 1972, 193 pages.

Dauer, Victor, P. Pangrazi, R.P., Dynamic Physical Education for Elementary school Children. Minneapolis, Minnesota, U.S.A., 1975, 574 pages.

Le Boulch, Jean, D.C., L'Education par le mouvement. Paris, France, 1976, 243 pages.

MÉTHODOLOGIE

Ce fichier comprend 84 fiches réparties en quatre thèmes: le schéma corporel, le spatio-temporel, la latéralité et la relaxation. Afin de bien distinguer chaque thème, quatre couleurs de fiches ont été utilisées. On retrouve donc: 38 fiches blanches pour le thème schéma corporel, 21 fiches vertes pour le thème spatio-temporel, 16 fiches bleues pour le thème latéralité et 9 fiches jaunes pour le thème relaxation.

Il est à noter que toutes les fiches sont micro-graduées; il est donc préférable d'en suivre l'ordre lors de l'utilisation. Ainsi, on accède à une fiche nouvelle seulement si l'acquisition de la fiche précédente s'avère satisfaisante.

Il est important de lire entièrement la fiche avant la mise en application. Au bas des fiches, à gauche vous trouverez des consignes pour l'application des exercices auxquelles vous devez porter une attention spéciale. Pour un meilleur rendement, une démonstration de votre part facilitera la compréhension de ces notions chez l'enfant déficient moyen.

Une fois que les notions sont acquises, il est préférable de les revoir occasionnellement. Ne pas oublier d'encourager l'enfant déficient moyen à la suite des efforts

fournis par celui-ci. De plus, terminer chaque session d'activités par une période de détente.

En terminant, j'espère que ces fiches vous serviront d'outils de travail. Les quatre thèmes choisis se complètent les uns les autres et apportent à l'enfant déficient moyen une meilleure connaissance de lui-même et de son entourage lui permettant d'acquérir une plus grande autonomie.

Pierre Mongeon

OBJECTIF INTERMEDIAIRE 1.1.1.

Faire connaître à l'enfant déficient moyen la capacité de mobilité de son corps en position dorsale.

MATERIEL

Tapis

ELEMENTS NOTIONNELS

. Se coucher sur le dos, les jambes rapprochées et les bras au-dessus de la tête (fig. 1).

. Se dépalcer en roulant (fig. 2).

. Revenir de la même façon (fig. 3).

SCHEMA EXPLICATIF

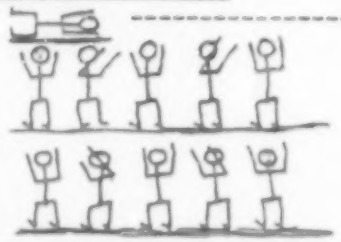


fig.1

fig.2

fig.3

CONSIGNES

. Verbaliser en même temps que l'exécution du mouvement: dos ... ventre ...
dos ... ventre ... etc.

. Au début le professeur peut apporter de l'aide en poussant l'enfant doucement.

REFERENCE

OBJECTIF INTERMEDIAIRE 1.1.2.

Faire acquérir à l'enfant déficient moyen un comportement moteur adéquat de la marche.

MATERIEL

Ruban de couleur.

ELEMENTS NOTIONNELS

. Tracer une ligne sur le plancher avec le ruban.

. Marcher en déposant les pieds de part et d'autre de la ligne (fig. 1).

. Exécuter le pas en déposant le talon en premier lieu, la paume des pieds en second lieu (fig. 2).

SCHEMA EXPLICATIF

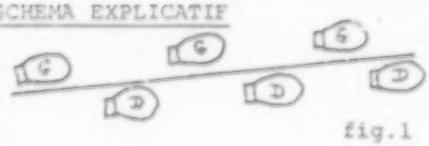


fig.1

fig.2

CONSIGNES

. Insister pour qu'il y ait alternance dans l'utilisation des jambes.

. On peut aider l'enfant au début tout en diminuant graduellement.

REFERENCE

G ... gauche

D ... droit

ANNEXE "I"

PROGRAMME DE MUSICOTHÉRAPIE

(quelques exemples d'exercices)

COMMISSION SCOLAIRE DU
SAULT-SAINT-LOUIS

PROGRAMME DE MUSICOTHÉRAPIE

pour enfants déficients moyens

Ce projet a été réalisé grâce à une subvention accordée par le Conseil scolaire de l'Île de Montréal

PRESENTATION . METHODOLOGIE

Cadre de travail pour le secteur de la déficience présenté sous forme de fiches micro-graduées subdivisées en quatre(4) thèmes différents:

- Relaxation (fiches vertes) 15
- Discrimination auditive (fiches jaunes) 23
- Rythme (fiches rouges) 11
- Expression musicale (fiches bleues) 23

Ces fiches apportent un support sensoriel aux divers apprentissages ainsi qu'au développement du langage. Par le rythme, l'enfant prend conscience de son corps, précise ses gestes, acquiert l'équilibre et développe la spontanéité permettant ainsi une expérience globale harmonieuse.

Afin de stimuler les apprentissages et entretenir la motivation, il sera important de présenter les activités proposées comme des jeux faciles et réalisables. A la fin d'une activité, l'élève doit se sentir détendu et heureux d'avoir réussi une performance lui donnant le goût d'aborder ultérieurement une difficulté.

Il sera important de jumeler les différents thèmes à l'intérieur d'une semaine.

Exemple: Relaxation & Expression musicale
Discrimination auditive & Rythme
ou toute combinaison jugée pertinente.

1.3.1. OBJECTIF INTERMEDIAIRE

Exécuter un exercice d'écho rythmique.

MATERIEL

bâtons rythmiques - métronome

ELEMENTS MOTIONNELS

. Ecouter les battements d'un métronome.

. Battre dans les mains chaque pulsation en disant en même temps: la la la la etc.

II.2. Prise de conscience des pulsations du coeur: battements réguliers

JUSTIFICATION

- prise de conscience du rythme cardiaque
- extériorisation du rythme cardiaque
- contrôle
- coordination
- vocabulaire
- attention

REFERENCE

la la la la la =

pulsations

1.1.1. OBJECTIF INTERMEDIAIRE

Favoriser chez l'élève déficient moyen la détente par la respiration.

MATERIEL

une(1) chandelle par élève

ELEMENTS NOTIONNELS

. Inspirer en levant les bras lentement.

. Expirer en les abaissant tout en soufflant doucement afin de faire "danser" la flamme sur la chandelle.

JUSTIFICATION

- coordination
- langage
- schéma corporel
- contrôle des muscles labiaux.

REFERENCE

NIL

ANNEXE "J"

PROGRAMME DE FICHES EN ARTS PLASTIQUES

(quelques exemples d'exercices)

COMMISSION SCOLAIRE DU
SAULT-SAINT-LOUIS

PROGRAMME DE FICHES EN ARTS PLASTIQUES POUR ENFANTS DEFICIENTS MOYENS

Ce projet a été réalisé grâce à une subvention accordée par le Conseil scolaire de l'Île de Montréal

PROGRAMME DE FICHES EN ARTS PLASTIQUES POUR ENFANTS DEFICIENTS MOYENS

PRESENTATION DU PROGRAMME

Nous tenons à préciser aux enseignants la conception des arts plastiques que propose ce programme de fiches.

L'orientation de ce programme touche des aspects importants du développement de la personnalité chez l'enfant, c'est-à-dire le cognitif, le moteur, l'affectif et le créatif. L'enseignant doit donc tenir compte, en utilisant ce programme, que les exercices ne sont pas une fin en soi mais plutôt un moyen d'intervention dans l'apprentissage et le développement de l'enfant déficient moyen.

Vous constaterez que la conception de ce programme accorde de l'importance à des activités motrices de base, telles que découper, déchirer, écraser, souffler, presser, etc. Vous trouverez aussi dans ces exercices des aspects touchant des notions cognitives, telles l'utilisation de figures géométriques, de volumes ou de vocabulaire. Quant à la créativité, elle est présentée dans la latitude d'exécution personnelle des exercices.

Il ne faut donc pas voir ce programme comme de simples exécutions d'objets décoratifs n'ayant d'autre fonction que celle de divertir agréablement les enfants déficients moyens. Il est bien évident que le résultat du travail accompli par un enfant est important pour sa valorisation, mais essayons de le voir aussi comme un renforçateur de son apprentissage et surtout comme un moyen de stimuler son affectivité.

Programme de fiches en
arts plastiques

METHODOLOGIE

Le programme comporte une structure méthodologique très spécifique permettant à l'élève déficient moyen de parvenir à réaliser les objectifs proposés.

Vous trouverez des fiches micro-graduées respectant les stades d'acquisition chez l'enfant. Nous avons retenu trois(3) niveaux:

- premièrement, les fiches rouges adressées aux enfants qui en sont à leurs premières approches aux techniques;
- deuxièmement, les fiches blanches adressées aux enfants possédant un début de notion;
- troisièmement, les fiches vertes adressées aux enfants ayant acquis une précision du geste.

Il y a aussi une seconde gradation de ces fiches. Celle-ci tient compte de la complexité des exercices en regard de la manipulation d'exécution des différents médiums. Cette gradation correspond aux numéros que l'on retrouve à chaque exercice accompagnant l'objectif intermédiaire.

Bien sûr, il revient à l'enseignant la responsabilité de respecter à la lettre cette structure ou d'apporter des modifications d'utilisation selon l'évaluation des apprentissages de ses élèves et ses exigences pédagogiques. Il est recommandé que l'enseignant fasse lui-même les exercices avant de les présenter aux élèves afin d'y déceler leurs difficultés et de prendre conscience de leur présentation. L'enseignant pourrait même modifier certaines consignes s'il juge que le niveau de compréhension ou de préhension de ses élèves nécessitent ces modifications. Même si le programme est très structuré, il ne faudrait pas qu'il élimine toute initiative de la part de l'enseignant car il demeure avant tout un outil de travail.

Le programme de fiches comprend neuf(9) objectifs terminaux présentés à travers neuf(9) médiums différents, soit la peinture, la plasticine, la craie de cire, le papier, le pastel à l'huile, un médium

Méthodologie ... (suite)

mixte, la corde collée, les encres soufflées et des impressions. Chacun de ces médiums comprend à son tour un certain nombre d'objectifs intermédiaires déterminés par un exercice fiché pour chacun.

REFERENCE

Pour le choix du matériel, il est recommandé d'utiliser les divers catalogues d'arts plastiques mis à votre disposition.

NOTE

Certaines mesures linéaires sont données selon l'ancien système, et ce fait est dû à ce qu'on utilise souvent l'ancien étalon de mesure dans la description du matériel d'arts plastiques des divers catalogues.

1.1.1. OBJECTIF INTERMEDIAIRE

Rendre l'enfant capable de maîtriser la technique de la peinture digitale.

MATERIEL

peinture digitale d'une couleur (au choix) -
papier peinture aux doigts 19" x 25"

ELEMENTS NOTIONNELS

. Etendre avec le bout des doigts d'une main la couleur avec de grands gestes et dans toutes les directions sur la surface de la feuille (fig. 1).

N.B. Prévoir répéter l'exercice sur plusieurs feuilles de même format.

SCHEMA EXPLICATIF

fig. 1

JUSTIFICATION

- libère le geste
- prise de possession
- espace
- langage

REFERENCE

1.1.1. OBJECTIF INTERMEDIAIRE

Rendre l'élève capable de maîtriser la technique de la peinture digitale.

MATERIEL

Peinture digitale d'une couleur (au choix) -
papier peinture aux doigts 19" x 25"

ELEMENTS NOTIONNELS

. Appliquer une couleur à l'aide d'un doigt en faisant un geste circulaire sur la surface de la feuille (fig. 1).

. Répéter l'exercice jusqu'à ce que la feuille soit couverte.

N.B. Prévoir répéter l'exercice sur plusieurs feuilles de même format.

SCHEMA EXPLICATIF

fig. 1

JUSTIFICATION

- libère le geste
- prise de conscience de l'espace
- motricité fine
- direction (sens)
- langage
- topologie

REFERENCE

1.4.2. OBJECTIF INTERMEDIAIRE

Rendre l'élève capable de fabriquer du papier bouchonné.

MATERIEL

Papier de soie - papier construction 9" x 12" - colle à tapisserie - pinceaux mous.

ELEMENTS NOTIONNELS

. Déchirer de petits morceaux de papier de soie d'approximativement 5 cm^2.

. Etendre de la colle sur les morceaux de papier et les presser entre ses doigts pour former de petites boules imbibées de colle.

. Coller ces boules au centre de la feuille de papier construction en les regroupant de façon à ce qu'elles se touchent (fig. 1).

N.B. Mieux vaut faire une boule à la fois.

SCHEMA EXPLICATIF

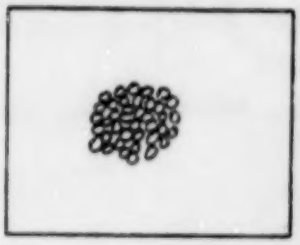


fig. 1

JUSTIFICATION

- motricité fine
- regroupement
- valeur quantitative
- préhension
- langage
- orientation
- exécution de consignes.

REFERENCE

ANNEXE "K"

PROGRAMME DE DÉVELOPPEMENT DE LA PAROLE:
HÔPITAL NOTRE-DAME

DÉVELOPPEMENT DE LA PAROLE

I. MÉCANISMES ARTICULATOIRES

SOUFFLE

1. Faire avancer une boule ou une balle de ping pong en soufflant dans un tire-pois (grosse paille) sur un plan horizontal, sur un plan incliné vers le haut.

2. Faire des bulles en soufflant dans une paille.
(eau savonneuse dans un verre)

3. Retenir un pois au bout de la paille par succion; contrôle expiration (avant) et inspiration retenue.

variantes: exemple: feuille qu'on fait coller à la bouche en retenant l'inspiration.

4. Morceau de "kleenex" dédoublé, posé sur la main, qu'on fait voler le plus fort possible.

ou

Flamme de chandelle qu'on a) éteint de plus en plus loin;

b) fait vaciller sans l'éteindre

SOUFFLE ⟷ VOCALISATION

OBJECTIFS:

1. meilleur contrôle de la voix;

2. éviter ou corriger le discours "essoufflé" c'est-à-dire entrecoupé d'inspirations mal placées (milieu des mots) ou haletantes.

1. Faire prolonger une voyelle le plus possible; on peut aussi chanter sur la voyelle.

   . idem sur consonnes nasales "m" et "n" ou sur le "s"

   exemple: compétition telle que la course d'autos ou de trains, soit en groupe, en équipes ou individuellement.

   exemple: un meneur qui fait la voyelle et les autres qui miment le train (marche - arrêt).

2. Babillage sur une inspiration.

   pipi
   coin, coin .....
   tchou, tchou ....

   } un meneur

   les autres miment l'animal aussi longtemps que le meneur peut babiller sans inspirer.

TONUS LABIAL

1. Faire projeter une grosse céréale ou un carton d'allumettes placé entre les lèvres, NON ENTRE LES DENTS.

2. Jeu où l'on déplace de petits objets avec la bouche, sans le support des mains ou des dents.

3. Jeu avec la paille et la ouate sans tenir la paille avec les mains ou les dents. (cf. SOUFFLE)

4. Etendre du rouge à lèvres.

5. Mimer le bonhomme qui rit (i), le bonhomme fâché (u) et le bec de canard (ch).

6. Faire gonfler les joues puis éclater (p).

.....

N.B. Tous les exercices suivants se font autant que possible devant le miroir afin d'assurer le support visuel à l'enfant.

.....

TONUS ET SOUPLESSE DE LA LANGUE

1. Mouvements

a) à l'extérieur de la bouche
b) à l'intérieur de la bouche

- au besoin, poser du caramel ou du beurre d'arachides où l'on veut amener le bout de la langue.

2. Va-et-vient de la langue de l'extérieur à l'intérieur (grimaces) de plus en plus rapide.

LÈVRES

Explosions plus fermes: "p" et "b"

1. Morceau de kleenex dédoublé sur la main: le faire voler le plus fort possible en faisant le "p".

2. Chandelle qu'on éteint de plus en plus loin.

3. Faire répéter fort:

pa pa	ba ba
po po	bo bo
pi pi	bi bi
pu pu	bu bu
pou pou	bou bou

4. Mots

papa	pot	poule	tapis
parti	pomme	pouce	toupie
patate	poteau		peanut

balle	bicycle	boulette
bâton	habit	la boue
banane		bouteille
		tambour

LANGUE

1. Position relevée (pour "l" - "t" - "d")

   - faire ouvrir la bouche assez grand pour que vous voyez sa langue;
   - coller le bout de la langue sur la gencive supérieure, en arrière des dents et tenir quelques secondes;
   - ouvrir la bouche et coller du caramel dur ou du Caramilk (chocolat) sur la gencive supérieure en arrière des dents:

     a) aller décoller avec le bout de la langue;

     b) aller écraser avec le bout.

2. Position roulée vers le bas ("i" - "u" - "s" - "z")

   a) ouvrir la bouche et rouler la langue vers le bas, en arrière des dents; tenir

   OU

   b) même position et pousser en durcissant la langue;

   OU

   c) même position mais reculer et avancer la langue en la gardant roulée vers le bas.

3. Mouvements de bas en haut (bout de la langue enroulée vers le bas)

   - commencer lentement, puis de plus en plus vite.

4. Répéter les syllabes

   ba ba bo bo bou bou

   ba ba bo bo bou bou etc...

"S"

1. Ouvrir la bouche et rouler la langue vers le bas, appuyée sur les dents inférieures:

   - fermer les dents lentement, sans bouger la langue et souffler: "S";
   - mettre la main devant la bouche pour sentir le souffle;
   - surveiller que les lèvres soient ouvertes comme pour montrer ses dents.

2. Répéter les syllabes, de plus en plus vite.

sa	sa		sa	so	si	su
so	so		sa	sou	su	sou
si	si	PUIS	so	si		
su	su		si	sa		
sou	sou					

3. Mots

s/ cupe	s/erviette	s/oleil	t/asse	pou/ss/ière
s/ablé	s/el	c/iseau	pou/ce	s/au/c/i/ss/e
s/alon	c/iel	s/irop	la/cet	s/u/ç/on
s/avon	s/oulier	s/ouris	vai/ss/elle	

.....

N.B.: Commencer par 1) c'est-à-dire le "S".
Puis dans les mots, commencer aussi par isoler le "S" en coupant les mots; quand ce sera bien répété ainsi, faites simplement prolonger le "S".

.....

"K" - "G"

1. Ouvrir la bouche et rouler la langue vers le bas:

   - pousser la langue vers l'arrière en la gardant roulée (au besoin avec un bâton de popsicle ou le doigt);
   - produire le "K" en tenant la langue en arrière.

2. Faire répéter en surveillant que la langue n'avance pas et reste dure:

ka	ka	ga	ga
ko	ko	go	go
ki	ki	gou	gou
ku	ku	gu	gu
kou	kou	gi	gi

3. Mots

c/anard	c/ollet	c/adeau
c/ou	c/orde	c/outeau
c/ouleur	sa/c	
c/arte	bou/qu/et	
g/ants	g/omme	
g/âteau	ba/gue	
g/outte	va/gue.	

"CH"

- Ouvrir la bouche et rouler la langue comme pour le "S". MAIS reculer un peu la langue.

  (au besoin, bloquer la langue en mettant une gomme assez épaisse entre les dents inférieurs et la langue)

- Fermer les dents en gardant la langue dans cette position.

- Faire le "bec de canard" avec les lèvres (avancées) et peser sur les joues.

- Souffler le "ch".

1. Faire le "ch" seul.

2. Syllabes

3. Mots

ch/at	ch/audière	ha/che	
ch/apeau	ch/ou	po/cher	
ch/ocolat	ch/ien	man/che	
ch/aud	ch/aise	mou/che	mou/ch/oir

"R"

Exercice de gargarisme

Avant d'entreprendre le son comme tel, on peut lui montrer à se gargariser avec de petites gorgées d'eau.

L'enfant devrait faire cela tous les jours jusqu'à ce qu'il puisse rouler le "R" quand il a de l'eau dans la gorge.

ANNEXE "L"

PROGRAMME D'ÉTUDE POUR
DÉFICIENTS MOYENS:

DIVISION PAR GROUPES D'ÂGE

la commission
scolaire du
SAULT-SAINT-LOUIS

GROUPE 4-5 ANS

OBJECTIFS PRINCIPAUX à travailler

- Langage
- Motricité - Education physique
- Développement social.

OBJECTIFS GENERAUX

I. Accroître la perception et la coordination motrice

- Equilibre:	niveau
- Parties du corps:	tête: nez - yeux - bouche - oreilles - cheveux tronc: ventre membres supérieurs: mains - bras. membres inférieurs: jambes - pieds.
- Mouvements:	marcher, sauter, ramper, quadrupédie, roulades.
- Réalisations motrices:	préhension.
- Tonus musculaire:	contraction et décontraction de la main.
- Oculo manuelle - Oculo pédestre:	projection et réception.
- Déplacements:	marcher, sauter, ramper, quadrupédie, roulades.
- Jeux:	individuels.

II. Contribuer au meilleur développement global

- Coordination oculo-manuelle:	lancer, porter, tirer, pousser, lever, grimper.

.../2

Commission
scolaire du
ST-JEAN-BAPTISTE

Groupe 4-5 ans ... (suite)

II. ... (suite)

- Equipement fixe: tapis - chaises - tables - cordes - glissoire - balançoire - obstacles naturels.

- Accessoires: ballons - balles - cerceaux - sacs - cordes - accessoires de plein air.

III. Développer des habitudes d'hygiène, de sécurité et d'autonomie fonctionnelle

- Hygiène: utilisation du robinet, toilette, nettoyer les mains, la figure.

- Sécurité:
  -reconnaître certains objets dangereux
  -rester à l'intérieur des limites assignées
  -remiser ses objets au bon endroit
  -manipuler avec sécurité les objets dangereux
  -prudence avec les animaux
  -reconnaître les adultes responsables.

IV. Promouvoir le développement affectif, la formation personnelle et sociale

- Respect des pairs: partage.

- Habillage

V. Aider au développement dans l'ordre de la formation morale et religieuse

- Eveil au respect de la nature.

VI. Faciliter le langage et la communication

- Pré-requis à l'articulation: courant aérien.

.../3

Commission
scolaire du
[illegible]

Groupe 4-5 ans ... (suite)

VI. ... (suite)

- Articulation: mouvements linguaux-labiaux - certains phonèmes - certains groupes de consonnes - mots de deux syllabes.
- Mots de vocabulaire variés: réaliser des bruits à l'aide du corps - identifier certains bruits - cris d'animaux.
- Ecoute et compréhension: exécuter une consigne simple.
- Mémoire et attention visuelle: fixer un objet en quelques secondes - suivre le mouvement d'un objet.
- Mémoire et attention auditive: identifier et repérer certains bruits.

VII. Initier à l'expression gestuelle et artistique

- Papier: déchirer - découper librement.
- Dessin - Peinture: explorer librement - couvrir une surface - tartiner - collage - façonner des boules - plier librement - presser - bouchonner.
- Modelage: boulette - galette.
- Expression corporelle: prendre conscience de son corps - imitation.
- Expression musicale: murmurer - chanter.

VIII. Développer le raisonnement logico-mathématique (et mesurer).

IX. Développer des habiletés techniques au travail (et mesurer).

.../4

Groupe 4-5 ans ... (suite)

X. Aider à découvrir les conditions concrètes et les exigences du monde du travail.

XI. Faciliter l'épanouissement personnel, professionnel et social en vue de l'insertion dans la société.

---

la commission
scolaire du
SAULT-SAINT-LOUIS

GROUPE 6-7-8 ANS

N.B. VOIR LE PROGRAMME DES 4-5 ANS EN Y AJOUTANT LES ITEMS SUIVANTS.

I.

- Equilibre: postural.
- Parties du corps: tête: joues
  membres supérieurs: doigts - épaules.
  membres inférieurs: orteils - genoux.
- Mouvements: flexion - rotation - extension (utilisant les diverses parties du corps)
  enchaînement de mouvements, imitation de mouvements (en utilisant diverses parties du corps).
- Réalisation motrice: préhension segmentaire.
- Tonus musculaire: contraction et décontraction des membres supérieurs et inférieurs.
- Prédominance du mouvement: simple.
- Oculo-manuelle et oculo-pédestre: manipulation.
- Déplacements: divers.
- Jeux: collectifs, de précision et avec consignes, plein air, hébertisme.
- Notions spatiales: avant - arrière, dessus - dessous, sur - sous, en haut - en bas.
- Structure spatiale: avec obstacles (parcours).
- Mouvements de notions temporelles: marquer un rythme simple (lent - rapide).

.../2

la commissaire
scolaire du
ST-SAINT-LOUIS

Groupe 6-7-8 ans ... (suite)

II.

- Coordination oculo-manuelle: attraper - se suspendre.
- Equipement fixe: banc suédois - espaliers - poutres.
- Travailler en fonction d'un rythme: imitation d'un rythme.
- Accessoires: cônes, bâtons divers - raquettes - quilles.
- Sports individuels: natation - patinage - raquettes.

III.

- Hygiène: brosser ses dents, nettoyer son nez, couvrir sa bouche en éternuant et en toussant.
- Sécurité:
  -rechercher de l'aide à la suite de blessures
  -participer à une pratique de sauvetage
  -monter et descendre de l'autobus au moment prévu
  -souligner sa présence dans un groupe (sur demande de l'autorité)
  -jouer avec sécurité.

IV.

- Respect des pairs: maîtriser tout comportement agressif.
- Social: prendre son rang - déplacement acceptable.
- Habillage: augmenter les acquisitions.

V.

- Eveil à la nature et au respect du prochain.

.../3

Commission
scolaire du
[illegible]-SAINT-LOUIS

Groupe 6-7-8 ans ... (suite)

VI.

- **Pré-requis à l'articulation:** souffle - respiration nasale - exercices des muscles linguaux et labiaux plus précis.
- **Articulation:** mots de trois syllabes.
- **Phraséologie:** combinaison de deux mots significatifs.
- **Perception auditive:** identifier certains sons d'instruments musicaux.
- **Discrimination auditive:** distinguer différents bruits - sons.
- **Mémoire auditive:** répéter dans l'ordre une suite de deux bruits ou de sons - des syllabes sans signification - des mots de deux ou trois syllabes (connus).
- **Ecoute et compréhension:** exécuter une consigne double (schéma corporel - espace - temps) - écouter une histoire.
- **Attention et mémoire visuelle:** fixer un objet inerte (10 secondes) - suivre des yeux seulement un objet qui se déplace (lentement).
- **Attention et mémoire auditive:** estimer l'intensité, la durée d'un son - d'un bruit - répéter un mot - un rythme simple.
- **Vocabulaire actif:** objets - association des images aux objets correspondants - classification d'images et d'objets d'après leurs caractéristiques.
- **Perception visuelle:** reconnaissance d'objets ou de figures.
- **Pré-écriture et lecture:** aligner avec modèle sur les plans vertical et horizontal une suite d'objets, d'images ou de figures géométriques -

  suite logique d'images simples -

  raffinement des mouvements de la main (assouplissement - tracé libre).

.../4

La commission
scolaire du
HAUT-SAINT-LOUIS

Groupe 6-7-8 ans ... (suite)

VII.

- Papier: déchirer sur une ligne droite - découper sur une ligne droite - ajourer - tisser.

- Dessin et Peinture: faire des taches - imprimer avec différentes parties de son corps - utilisation d'un pinceau adéquatement - jouer avec deux couleurs - pochoir - les encres à explorer - friser - construction.

- Collage: utilisation des colles (dispersion, superposition) - remplir une surface.

- Modelage: papier mâché.

- Expression corporelle: mémoire sensorielle - évoluer seul - sensibilisation aux marionnettes.

- Expression musicale: mimer une chanson - exploration des instruments de l'orchestre.

VIII.

- Notions spatiales: dans - dedans, près - loin, devant - derrière, avant - après, autour - le long de.

- Propriétés quantitatives: petit - grand, petit - gros, ouvert - fermé, couleurs, cercle, carré.

- Concept des ensembles:

IX.

- Ateliers: menuiserie - bricolage - cuisine - artisanat.

a commission
scolaire du
SAULT-SAINT-LOUIS

GROUPE 9-12 ANS

N.B. VOIR LES PROGRAMMES DES GROUPES PRECEDENTS
(4-5 ans et 6-7-8 ans)
EN Y AJOUTANT LES ITEMS SUIVANTS.

I.

- Equilibre: centre de gravité
- Parties du corps: tête: front - sourcils - menton - dents - langue - cils - cou
  membres supérieurs: épaules - coudes - jointures
  membres inférieurs: cuisses - molets - chevilles
- Mouvement: supination.
- Réalisation motrice: symétrie et asymétrie.
- Tonus musculaire: tension - relâchement.
- Prédominance des mouvements de base: renversée - réversibilité - côté dominant.
- Jeux: avec consignes multiples - relais / compétitions - handball - basketball (adapté).
- Notions spatiales: au milieu, au centre, entre, autour / le long de, droite / gauche, dedans / dehors, près /loin.
- Situations spatiales des objets: localiser.
- Structures spatiales: espace sans obstacle.

.../2

Commission
scolaire du
ST-JEAN-BAPTISTE

Groupe 9-12 ans .... (suite)

I. ... (suite)

- Mouvements à notions temporelles: imitation - reproduction de rythme, durée (long / court) en même temps, avancer / reculer, progression dans le mouvement, accélération / décélération, variations de vitesse.

II.

- Equipement fixe: mouton, cheval allemand, plinth, anneaux, trapèze.
- Travailler en fonction d'un rythme: imitation d'un rythme - reproduction - mouvements expressifs - danse.
- Sports individuels: quilles - ski.
- Sports à caractère duel: jeux de raquettes - combats.
- Sports collectifs: handball - basketball - soccer - baseball - hockey (adaptés).
- Athlétisme: lancer - sauts - courses.
- Gymnastique: maintien - sol - appareils.
- Conditionnement physique: jogging.

III.

- Hygiène: entretenir ses cheveux - ses ongles - nettoyer ses oreilles.
- Sécurité:
  -reconnaître les signes conventionnels de danger
  -avertir les personnes responsables en cas de feu
  -observer les règles de sécurité en cas d'incendie
  -obéir aux directives du transport scolaire
  -prévenir les accidents sur le terrain

.../3

Commission
scolaire du
HAUT-SAINT-LOUIS

Groupe 9-12 ans ... (suite)

III. ... (suite)

- Sécurité: -reconnaître les dangers de jouer dans la rue
  -observer les réglements de la circulation
  -obéir aux signaux de circulation des piétons.

IV.

- Intégration socio-scolaire: responsabilité - autonomie.
- Habillage: sans aide - ranger ses vêtements - choix des vêtements selon la température.
- Habitudes alimentaires: étiquette.

V.

- Respect des effets personnels et d'autrui.
- Initiation à la maison de Dieu.

VI.

- Pré-requis à l'articulation: fermer le voile du palais - contrôle des muscles linguaux et labiaux.
- Articulation: émettre tous les phonèmes - des groupes de consonnes - des mots de trois syllabes et plus.
- Vocabulaire actif: intégrer des mots nouveaux en utilisant les termes exacts.
- Phraséologie: séquence sonore de plusieurs mots, courte phrase complète, les articles.
- Perception auditive: situer la provenance d'un son, d'un bruit.

.../4

la commission
scolaire du
HAUT-SAINT-LOUIS

Groupe 9-12 ans ... (suite)

VI. ... (suite)

- Discrimination auditive:	discriminer les différents paramètres du son: intensité - durée - provenance - hauteur.
- Mémoire auditive:	répéter dans l'ordre une série de chiffres qui ne se suivent pas (2-3-4 chiffres) répéter des mots de quatre syllabes répéter de courtes phrases - comptines à réciter.
- Ecoute et compréhension:	exécuter des consignes complexes - identification d'objets à partir de leurs propriétés - répondre à des questions par vrai ou faux à une histoire - illustrer une histoire.
- Compréhension du langage d'autrui:	répondre à des questions concernant le vécu quotidien.
- Attention et mémoire visuelle:	nommer des objets environnants avec orientation de gauche à droite et de haut en bas, suivre avec les yeux un objet qui se déplace de gauche à droite et de haut en bas.
- Attention et mémoire auditive:	estimer la distance d'un bruit, d'un son (loin / près), estimer la hauteur d'un son, répéter une suite de mots et de rythmes complexes.
- Perception visuelle:	détacher d'un ensemble donné un objet, une figure géométrique, identifier parmi un ensemble donné les figures géométriques ou des signes, ceux qui ont une même ou une orientation différente.
- Pré-lecture - Pré-écriture:	aligner une suite d'objets ou de signes de gauche à droite, lire de gauche à droite une suite d'objets ou de signes.

.../5

a commissar
scolaire du
SAULT-SAINT-LOUIS

Groupe de 9-12 ans ... (suite)

VI. ... (suite)

- Suite logique: décrire une série d'images ayant une suite logique entre elles,

  ordonner une série d'images selon une logique et les décrire.

- Perception auditive: trouver une image illustrant un phonème donné,

  frapper les syllabes orales contenues dans un mot.

- Ecriture:
  -exécuter des tracés avec un crayon
  -reproduire avec modèle un groupe de signes diversément orientés
  -reproduire des figures géométriques avec modèles
  -compléter avec modèle une ligne à partir d'une séquence donnée
  -faire tracer des lettres avec modèle
  -faire tracer des chiffres avec modèle.

- Lecture: déchiffrer les graphies - lire son prénom.

VII

- Papier: déchirer un demi-cercle, les formes géométriques - utilisation des ciseaux adéquatement - découper des lignes complexes - ajourer le papier de façon plus précise - tisser avec trame - façonner - plier - friser - construction.

- Dessin - Peinture: formes géométriques - imaginatif - mélange des couleurs - utiliser les encres en décoration - imprimer en monotype simple, le frottis - gravure simple.

- Collage: papier - tissu - laine - etc.

- Modelage: couvrir une surface délimité - réaliser un dessin unidimensionnel.

- Sculpture: simple.

- Expression corporelle: évoluer avec un autre - avec l'environnement - imitation - mime - changer de régistre et de débit de la voix - exploration des marionnettes.

.../6

a commissio
scolaire du
SAULT-SAINT-LOUIS

Groupe 9-12 ans ... (suite)

VII. ... (suite)

- Expression musicale: répondre à une double consigne rythmique - fabriquer des instruments de musique et s'exprimer avec les instruments.

VIII.

- Notions spatiales: à compléter.
- Propriétés quantitatives: léger - lourd, épais - mince, plein - vide, large - étroit, le plus petit - le plus grand, triangle - rectangle, plus - moins, beaucoup - peu, droite - courbe.
- Ensemble: une propriété commune (nature - couleur ou forme) - former des sous-ensembles - ordre croissant et décroissant - sensibilisation à la monnaie.

IX.

- Ateliers: cuisine - construction - artisanat.

Commission
scolaire du
ST-JEAN-SUD

GROUPE 13-18 ANS

N.B. VOIR LES PROGRAMMES DES GROUPES PRECEDENTS
(4-5 ans, 6-7-8 ans et 9-12 ans)
EN Y AJOUTANT LES ITEMS SUIVANTS.

I.

- Equilibre: dissociation segmentaire limite et rééquilibration.
- Parties du corps: tout le schéma corporel.
- Mouvements: pronation - circumduction - invention de mouvements.
- Réalisations motrices: indépendance segmentaire - coordination.
- Prédominance des mouvements de base: axe longitudinal.
- Jeux: volleyball (adapté).
- Structure spatiale: espace à organiser.
- Notions temporelles: à approfondir.

II.

- A approfondir.

III.

- Hygiène: utilisation des serviettes sanitaires - utilisation du rasoir - esthétique (soins).

.../2

a commission
scolaire du
SAINT-SAINT-LO-S

Groupe 13-18 ans ... (suite)

III. ... (suite)

- Sécurité: -observer les règles élémentaires dans le domaine de l'électricité
-reconnaître des trajets (à l'école, dans le quartier, lors de sorties)
-utiliser les équipements sportifs avec sécurité
-reconnaître le numéro de son circuit d'autobus
-démontrer ce qu'il doit faire lorsqu'il est perdu
-reconnaître les dangers de la nature
-connaître l'utilité de la défense.

IV.

- Intégration sociale: comportements adéquats selon les différents publics.
- Habillage: selon les règles de l'esthétique.
- Alimentation: préparation de menus adéquats selon les circonstances.

V.

- Préparation à la réception des sacrements: Confirmation - Eucharistie - Pénitence.
- Participation aux célébrations.

VI.

- Pré-requis à l'articulation: renforcer et maîtriser.
- Articulation: idem.
- Phraséologie: utilisation du pronom "je" - utilisation des qualificatifs.
- Perception et discrimination auditive: percevoir la présence d'un phonème dans un mot - situer le phonème dans le mot.

.../3

a commission
scolaire du
SAULT-SAINT-LOUIS

Groupe 13-18 ans ... (suite)

VI. ... (suite)

- Mémoire auditive: répéter une phrase de douze à quinze syllabes - retenir les éléments importants d'un court récit.

- Ecoute et compréhension: réagir aux histoires par la mimique - commenter les histoires.

- Vocabulaire actif: exprimer sa pensée.

- Attention et mémoire visuelle: nommer de mémoire des objets, des figures déjà visionnés.

- Attention et mémoire auditive: répéter des phrases de plus en plus longues - situer un phonème donné dans les syllabes orales d'un mot.

- Lecture et écriture:
  -exécuter de mémoire des tracés, des figures géométriques et des signes (respecter les espaces établis)
  -reproduire un mot déjà écrit
  -reproduire un mot de mémoire
  -tracer des chiffres sans modèle
  -parfaire le début de lecture.

VII.

- Exploration du programme.

VIII.

- Propriétés quantitatives: compléter les acquisitions.

- Ensemble: deux propriétés communes (couleur et forme)
  sous-ensemble: 2-3-4 éléments ainsi que l'ensemble vide
  ensemble équivalent et non-équivalent

.../4

commission
scolaire du
SAINT-

Groupe 13-18 ans ... (suite)

VIII. ... (suite)

- Ensemble: exécuter des consignes contenant les notions suivantes: ajouter - enlever - ôter - sensibilisation à l'addition et à la soustraction - identification et utilisation des pièces de monnaies.

IX. - Ateliers: cuisine - artisanat - bricolage.

---

la commission
scolaire du
[illegible]-SAINT-LOUIS

GROUPE 18-21 ANS

N.B. VOIR LES PROGRAMMES DES GROUPES PRECEDENTS (4-5 ans, 6-7-8 ans, 9-12 ans et 13-18 ans) EN Y AJOUTANT LES ITEMS SUIVANTS

I.

- Compléter le programme du ministère.

II.

- A approfondir.

III.

- Hygiène: à approfondir.

- Sécurité:
  - -éviter d'utiliser les objets de la "pharmacie" et en souligner les dangers
  - -reconnaître les médicaments d'usage courant
  - -éviter de jouer avec les accessoires d'une auto
  - -avertir avant de quitter l'école en dehors du temps prévu
  - -observer les règlements de sécurité en bicyclette
  - -marcher face à la circulation pour prévenir le danger
  - -précautions nécessaires avec les étrangers.

IV.

- Intégration sociale: utilisation autonome des moyens de transport (autobus - métro ...) - responsabilités face aux pairs plus jeunes.

- Habillage: entretien de son linge (laver - repasser - plier - serrer

Commission
scolaire du
[illegible]

Groupe 18-21 ans ... (suite)

V.

- Idem (approfondir).

VI.

- Approfondir.
- Lecture: banque de mots utilitaires.

VII.

- Exploration du programme.

VIII.

- Approfondir en axant les acquisitions face à l'intégration au travail.

IX.

- Ateliers: cuisine - travaux d'entretien général de menuiserie - métal - bicyclette - appareils ménagers - peinture - couture - artisanat - manutention - entretien ménager.

X.

- Pour les stagiaires.

XI.

- Sciences de la nature et Sciences humaines: à travailler--- connaissance globale des aliments
  description du milieu familial
  identification des différents métiers
  types d' habitation et matériaux.